

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2017

Nikola Jančovičová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Spolupráce managementu mateřských škol v regionu Praha-východ
Cooperation management nursery schools in the region Prague-East

Nikola Jančovičová

Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Školský management

2017

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Spolupráce managementu mateřských škol v regionu Praha-východ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 21. dubna 2017

.....

podpis

Děkuji PhDr. Romaně Lisnerové za odborné rady a připomínky při vedení mé práce. Rovněž bych chtěla poděkovat ředitelům a jejich zástupcům za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací.

ANOTACE

Bakalářská práce se zaměřuje na spolupráci managementu mateřských škol v regionu Praha-východ. Cílem práce je zjistit, zda a jakým způsobem spolu spolupracuje management mateřských škol v rámci územní působnosti Místní akční skupiny Nad Prahou a jaké konkrétní formy spolupráce uplatňuje. Teoretická část vysvětluje podrobně pojem management a jeho zasazení do školského kontextu. Pojednává o managementu mateřské školy, o rolích a kompetencích řídicích pracovníků. Vymezuje pojmy spolupráce, kolegialita a učící se organizace. Dále přináší informace o spolupráci managementu v prostředí mateřské školy a jejích konkrétních formách. Kvantitativní výzkum je realizován dotazníkovým šetřením, přičemž získaná data jsou doplněna výsledky částečně řízených rozhovorů s řediteli mateřských škol.

KLÍČOVÁ SLOVA

kolegialita, management, mateřská škola, ředitel školy, školský management, spolupráce

ANNOTATION

This thesis is focused on the cooperation of nursery schools management in Prague-East region. Its aim is to find out whether and how management of nursery schools cooperate within the territorial jurisdiction of Local action group Above Prague and which specific forms of cooperation applies. The theoretical part explains in detail the concept of management and its integration into the educational context. It deals with the nursery school management, managers' roles and competencies. It also defines the concepts of cooperation and collegiality, and provides information about typical forms of management's cooperation in the ambience of the nursery school. Quantitative research is conducted as a questionnaire survey; the obtained data are supplemented with the results of partially structured interviews with the headmasters of nursery school.

KEYWORDS

collegiality, management, nursery school, headmaster, school management, cooperation

Obsah

1	Úvod	7
2	Management	9
2.1	Pojem obecného managementu	9
2.2	Manažer	10
2.3	Manažerské funkce	11
3	Školský management	15
3.1	Ředitel mateřské školy	16
3.2	Zástupce ředitele	19
3.3	Kompetence řídících pracovníků	20
4	Spolupracující a učící se mateřská škola	23
4.1	Spolupráce a kolegiální	23
4.2	Učící se organizace	25
5	Formy vzájemné spolupráce	28
5.1	Síťování mateřských škol	28
5.2	Spolupráce v místní akční skupině	29
5.2.1	Místní akční plánování	30
5.3	Konkrétní formy spolupráce managementu	31
5.4	Kolegiální evaluace	33
5.5	Neúčinné formy spolupráce	35
5.6	Shrnutí teoretické části	37
6	Výzkumné šetření	39
6.1	Cíl práce	39
6.2	Výzkumné otázky	39

6.3	Výzkumná metoda	39
6.4	Objekt výzkumu.....	40
6.5	Organizace výzkumu	41
6.5.1	Předvýzkum	41
6.5.2	Časový harmonogram sběru dat	41
6.6	Techniky sběru dat.....	42
7	Analýza a výsledky výzkumného šetření	43
7.1	Vyhodnocení výzkumného šetření.....	43
7.2	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	62
8	Závěr.....	64
9	Seznam použitých zdrojů.....	66
10	Seznam příloh	70

1 Úvod

Stejně jako celá společnost, tak i školy procházejí v posledních desetiletích významnými proměnami. Proměna školy je do značné míry podmíněna proměnou řízení školy, tedy managementu. Reforma školství přinesla ředitelům škol daleko větší autonomii a na řízení školy klade nové požadavky. Mezi tyto požadavky můžeme zahrnout například tvorbu vize, formulaci strategických cílů, jejich realizaci, naplňování a také vyhodnocování. Všechny tyto úkoly nelze zvládnout bez umění komunikovat, rozhodnout se, delegovat pravomoci či schopnosti spolupracovat.

Spolupráci ve školách můžeme označit jako téma významné – vede nás k jádru rozvoje škol. V rámci této bakalářské práce se zabývám spoluprací jako procesem, kdy spolu lidé komunikují, účastní se situací, vzájemně na sebe reagují, sdílejí problémy a předávají si zkušenosti, dosahují společných cílů a podporují individuální rozvoj. V prostředí školy se tento proces nazývá kolegiálnost neboli kolegiální podpora. Ukazuje se, že i přes to, že spolupráce lidí ve školách většinou vždy existuje, najde se mnoho důvodů, proč by především management školy měl věnovat spolupráci trvale dostatek pozornosti a podpory. A to nejen na úrovni své školy, ale také na úrovni sítě škol. Mají-li školy u dětí a žáků rozvíjet kvality potřebné k učení a spolupráci, je třeba, aby je měli osvojeni i pedagogové, management školy nevyjímaje. Řídící pracovníci jsou stěžejní osoby v oblasti spolupráce. Jsou základním předpokladem pro výměnu zkušeností s dalšími školami, zodpovědní za vytvoření podmínek pro sdílení a svým postojem by měli kolegy motivovat. Pro úspěch školy je potřeba, aby její management jasně chápal, kam škola směřuje a proč, jak jejich spolupráce do tohoto směřování zapadá, jakou budou mít tyto procesy podobu, a nakonec jaký úspěch z toho budou mít oni sami.

Bakalářská práce se zaměřuje na spolupráci managementu mateřských škol. V pedagogickém výzkumu se tomuto tématu věnuje poměrně málo pozornosti. Proto motivací výběru tohoto tématu bylo poskytnout nový a zajímavý materiál, který by přinesl informace k tomu, jak právě management mateřských škol spolu spolupracuje v regionu Praha-východ, konkrétně v rámci územní působnosti Místní akční skupiny Nad Prahou.

Úvodní část práce vymezuje management z obecného hlediska, objasňuje pojmy manažer a charakterizuje typické funkce, které manažer v procesu řízení vykonává. Dále specifikuji pojmy školský management, pojednávám o školských manažerech, o „trojroli“ ředitele a o kompetencích řídicích pracovníků. Pozornost věnuji škole jako spolupracující a učící se

organizaci, místu, kde se lidé na všech úrovních snaží rozvíjet své schopnosti a dosahují vytyčených cílů. Uvádím definice spolupráce a kolegiality a přináším informace o konkrétních formách spolupráce managementu v prostředí mateřské školy.

Na výzkumnou část je plynule navázáno shrnutím části teoretické. Hlavním cílem výzkumné části je zjistit, zda a jakým způsobem spolu spolupracuje management mateřských škol v rámci územní působnosti Místní akční skupiny Nad Prahou a jaké konkrétní formy spolupráce uplatňuje. Na základě stanoveného cíle výzkumu a teoretických poznatků vztahujících se k dané problematice byly formulovány výzkumné otázky. Ve výzkumné části vymezuji použité metody výzkumného šetření, stanovuji základní a výběrový soubor respondentů. Jako nástroj kvantitativního výzkumu byl zvolen dotazník, přičemž získaná data byla doplněna výsledky částečně řízených rozhovorů s řediteli mateřských škol. Na základě tohoto výzkumu jsou nalezeny odpovědi na položené výzkumné otázky a tím naplněn hlavní cíl práce.

V celém textu používám některá obecná jména (např. manažer, ředitel, zástupce, pedagog, respondent apod.) pouze v mužském rodě jako kategorie, bez jakéhokoliv diskriminujícího podtextu.

2 Management

2.1 Pojem obecného managementu

Nejen ve světové literatuře je možné najít mnoho slovních výkladů pojmu „management“. Proto odpověď na to, jak jej můžeme definovat obecně, není jednoduchá¹. Management pochází z anglického „to manage“, což Veber překládá jako „řídít, vést, spravovat, ovládat, uspět, dosáhnout.“ (Veber, 2014, s. 19). Jako ekvivalent slova management je v českém jazyce používán výraz „řízení“. Tento termín se prolíná systémy biologickými, technickými i společenskými. Mnoho autorů definuje management jako proces řízení jednotlivců a skupin v organizacích. (Bělohlávek, Košťan a Šuleř, 2006; Blažek, 2014; Hrabovský in Obst, 2006)

Hrabovský popisuje management jako řídicí lidskou činnost, která byla důležitá už v dobách, kdy lidé začínali vytvářet skupiny pro to, aby dosáhli cílů, kterých nemohli dosáhnout jako jednotlivci. Řízením rozumí „*dosahování cílů prostřednictvím lidí ve formálně organizovaných skupinách.*“ Upozorňuje na to, že řízení má své složky, kroky a funkce, proto není jednorázovou záležitostí. (Hrabovský in Obst, 2006, s. 7)

Koontz a Weihrich definují obecný management jako proces tvorby a udržování prostředí, ve kterém jednotlivci pracují společně ve skupinách a účinně dosahují vybraných cílů (Koontz, Weihrich, 1993, s. 16).

To, že management je systematický proces, odůvodňuje Bělohlávek, Košťan a Šuleř tím, že jde o soustavu následných aktivit a úkolů, které na sebe navazují a jsou vzájemně provázané. Manažer má vnášet do svých činností řád a vykonávat své úkoly takovým způsobem, který respektují další členové organizace a je v souladu s jejich očekáváním. Obdobně jako Koontz a Weihrich uvádí, že management je proces, který je zaměřený na dosažení cílů organizace. Jednotlivé úkoly a aktivity vycházejí z cílů, které stanovují členové organizace. (Bělohlávek, Košťan a Šuleř, 2006, s. 10)

Další definici obecného managementu přinášejí Donnelly, Gibson a Ivancevich: „*Proces koordinování činností skupiny pracovníků, realizovaný jednotlivcem nebo skupinou lidí za*

¹ Management je složitý a obtížný proces, ke kterému existuje celá řada definic a vysvětlení. Žádná z definic managementu tento pojem nevystihuje komplexně a nedokáže zachytit veškeré jeho vlastnosti, ale pouze některé.

účelem dosažení určitých výsledků, kterých nelze dosáhnout individuální prací.“ (Donnelly, Gibson a Ivancevich, 1997, s. 24)

Obecně formuluje management i Veber, a to jako *„souhrn všech činností, které je třeba udělat, aby byl zabezpečen chod organizace. Účelem managementu je vytvářet organizace, které fungují.“* (Veber, 2014, s. 19)

Kocianová chápe management jako *„ucelené řízení všech politik a aktivit organizace, je souborem přístupů, názorů, zkušeností, doporučení a metod, které manažeři užívají ke zvládnutí své činnosti směřující k dosažení cílů organizace.“* (Kocianová, 2012, s. 13)

Významy a definice managementu rozdělují Blažek i Veber do trojího významu. Management nazývají specifickou činností, skupinou řídících pracovníků a vědním oborem.

„S pojmem management se můžeme setkat ve trojím významu:

- *specifická aktivita,*
- *skupina řídících pracovníků,*
- *vědní disciplína.“* (Veber, 2014, s. 18)

„Výraz management má tři významové roviny. Je chápán jako proces řízení, řídící pracovníci a soubor poznatků o řízení.“ (Blažek, 2014, s. 12)

I přes to, že jsou tyto 3 významy v odborné literatuře explicitně uváděny, obsahově spolu souvisí. Toto tvrzení dokazuje fakt, že management je jako specifická aktivita zároveň třídícím znakem pro zařazování osob do takto označované skupiny pracovníků. Předmětem managementu jako vědní disciplíny jsou řídící pracovníci a procesy spojené se specifickou aktivitou, která je uvedena na prvním místě. (Trojan, Trojanová, Trunda, 2016, s. 10)

2.2 Manažer

Dle Vebera je manažer *„samostatná profese, kdy pracovník na základě zvolení, jmenování, pověření, ustavení, zmocnění aktivně realizuje řídící činnosti, pro které je vybaven odpovídajícími způsobilostmi, pravomocemi a odpovědnostmi.“* (Veber, 2014, s. 20)

„Manažer je osoba zodpovědná za vedení lidí, plánování jejich činností, stanovování cílů jejich práce a poskytování pomoci při naplňování těchto cílů.“ (Horváthová, Manniová in Pisoňová, 2014, s. 12)

Manažer zodpovídá za plnění takových úkolů, u kterých je vyžadováno řízení dalších členů organizace. Velké rozdíly jsou však v obtížnosti těchto úkolů a také v samotném postavení manažerů v rámci určité organizace. Diference v úrovních určují požadavky a dovednosti, které jsou potřebné pro úspěšné plnění vytyčených organizačních cílů na dané úrovni a zároveň tyto difference určitým stylem motivují manažery k osobnímu rozvoji. (Bělohávek, 2006, s. 9)

Prášilová rozlišuje úrovně manažerů dle postavení v organizaci či stupně řízení. *Vrcholový management* formuluje dlouhodobé strategie organizace, *střední management* má za úkol takticky koordinovat výkon operativních činností a *funkční management první linie*, který zabezpečuje operativní řízení každodenních činností organizace. (Prášilová, 2006, s. 24)

Veber také rozděluje manažery do 3 úrovní:

- *Vrcholoví manažeři (top manažeři)*, kterým přísluší koordinovat, usměrňovat veškeré činnosti a vytvářet koncepci celé organizace;
- *Střední manažeři*, jejichž základní činností je poskytování a získávání informací;
- *Manažeři první linie*, nejnižší, základní úroveň, umožňující řídit výkonné pracovníky. (Veber, 2014, s. 28-29)

Toto manažerské členění lze aplikovat do oblasti školství. Jak uvádí ve své publikaci Trojanová, v současné době nepochybuje nikdo o tom, že ředitel školy je manažerem a jako manažer odpovídá za celkový chod školy. (Trojanová, 2014a, s. 14)

Vzhledem k rozsahu a kvalitě manažerských funkcí se ředitelé škol ocitají v pozici top managementu.

2.3 Manažerské funkce

Manažer by měl v organizaci vykonávat typické činnosti, jejichž realizace přispívá k zajištění úspěchu manažerské práce. Tyto aktivity označujeme jako manažerské funkce. Dle Trundy a Břízy existují 2 pravidla, která je nutná dodržovat proto to, aby jednotlivé manažerské funkce přispívaly k dosahování hlavních cílů školy.

- „*Manažerské funkce musejí být ve vzájemném souladu.*“
- „*Struktura manažerských funkcí musí být vyvážená.*“ (Trunda, Bříza, 2012, s. 20-21)

Na jednu z nejrozšířenějších klasifikací manažerských funkcí odkazují Vodáček a Vodáčková. Toto pojetí vyjadřují jako „*plánování (planning), organizování (organizing), výběr a rozmístění spolupracovníků, resp. personální zajištění (staffing), vedení lidí (leading) a kontrolu (controlling)*.“ Tyto podstatné manažerské činnosti by měl vedoucí pracovník zvládnout vykonat ve své oblasti působení. Vychází se z předpokladu, že dosažení stanovených cílů organizace, a tím plnění poslání manažerské práce, je nejlépe zajištěno harmonizací právě těchto manažerských funkcí. Uvedené pojetí těchto funkcí se charakterizuje jako „*sekvenční manažerské funkce*“. (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 65-67)

V rámci publikace Vodáčka a Vodáčkové se dále objevuje pojem „*funkce paralelní*“, popř. jindy označované jako *průběžné manažerské funkce*. Jde o „*analyzování řešení problémů (analysis), rozhodování (decision making) a realizaci, resp. implementace, včetně koordinace (implementation incl. coordination)*.“ Tyto funkce prostupují funkcemi sekvenčními. (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 68-69)

Pro lepší představu zachycuje následující tabulka maticové uspořádání manažerských funkcí.

Tabulka 1 – Maticové zobrazení manažerských funkcí (podle Vodáčka a Vodáčkové, 2013, s. 69)

<i>Paralelní funkce</i> <i>Sekvenční funkce</i>	Analýza	Rozhodování	Implementace
Plánování			
Organizování			
Výběr pracovníků			
Vedení lidí			
Kontrola			

Plánování

První z pěti manažerských funkcí je logicky plánování. Je třeba si uvědomit, že má-li manažer dobře plánovat, musí si uvědomit, čím může být plán úspěšný. Dle Vebera je plánování „*manažerská aktivita zaměřená na budoucí vývoj organizace, určující, čeho má být dosaženo; určení, co se má stát, nikoliv reakce na to, co se stane*.“ (Veber, 2014, s. 100)

Na plánování ve školství odkazuje Pedagogický slovník, a to jako na „*oblast plánovací činnosti odvozovanou ze strategií a poznatků vzdělávací politiky, ekonomiky školství a*

školské administrativy.“ Tato plánovací činnost se soustředí na formulování správních, finančních, personálních a zčásti pedagogických cílů a priorit vzdělávací soustavy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 165)

Organizování

Dle Vodáčka a Vodáčkové *„posláním organizování je účelně vymezit a hospodárně zajistit plánované i jiné nezbytné činnosti lidí (jednotlivců, kolektivů) při plnění cílů a dalších potřeb organizační jednotky nebo její část.“* (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 90)

Výsledkem organizování je organizace. Smyslem této cílevědomé činnosti je vytvořit srozumitelnou a praktickou strukturu organizace, která bude podporovat efektivní komunikaci a která jasně stanoví zodpovědnosti i pravomoci jednotlivých pracovníků, pracovišť a úseků. (Trunda, Bříza, 2012, s. 29)

Výběr a rozmístění pracovníků

Tato manažerská činnost je v literatuře často označována jako personální management, personalistika či řízení lidských zdrojů.

„Personální práce (personalistika) tvoří tu část řízení organizace, která se zaměřuje na vše, co se týká člověka v souvislosti s pracovním procesem, tj. jeho získávání, formování, fungování, využívání, jeho organizování a propojování jeho činností, výsledků jeho práce, jeho pracovních schopností a pracovního chování, vztahu k vykonávané práci, organizace, spolupracovníkům a dalším osobám, s nimiž se v souvislosti se svou prací stýká, a rovněž jeho osobního uspokojení z vykonávané práce, jeho personálního a sociálního rozvoje.“ (Koubek, 2015, s. 13)

„Obecným cílem řízení lidského kapitálu je zabezpečení kvantitativní a kvalitativní stránky lidského kapitálu tak, aby bylo dosahováno cílů organizace.“ (Obst, 2006, s. 38)

Vedení lidí

Termín vedení lidí (přeloženo z anglického „leadership“) byl do druhé poloviny 20. století součástí managementu. Důvodem osamostatnění je především důraz této činnosti na spolupráci vedoucího pracovníka s podřízenými, která se v současnosti dostává do popředí. (Trojanová, 2014b, s. 9)

Podle Vebera je vedení lidí *„stěžejní úloha každého manažera, spočívající jednak v ovlivňování lidí ve směru kvalitního a efektivního plnění stanovených úkolů, jednak v*

podněcování aktivity a iniciativy lidí, zvláště jejího a podnikatelského ducha“. (Veber, 2014, s. 112)

„Vedení lidí je proces ovlivňování lidí takovým způsobem, aby jejich činnosti přispívaly k dosahování cílů organizace.“ (Wehrich, Koontz, 1993, s. 32)

„Podstatou leadershipu je tedy také změna ve způsobech práce s lidmi. Už to nejsou podřízení, ale spolupracovníci, aktivní, motivovaní, schopní (kompetentní) spolutvůrci cílů...“ (Tureckiová, 2004, s. 74)

Kontrolování

Kontrola jako poslední sekvenční manažerská funkce je *„zaměřena na měření a korigování vykonané práce, aby bylo jisté, že plány budou plněny a cílů dosaženo. Management kontroly je obvykle chápán jako systém se zpětnou vazbou.“* (Obst, 2006, s. 54)

„Posláním kontroly je včasné a hospodárné zjištění, rozbor a přijetí závěrů k odchylkám, které v řízeném procesu charakterizují rozdíl mezi záměrem (např. plánem) a jeho realizací.“ (Vodáček, Vodáčková, 2013, s. 141-142)

Paralelní manažerské funkce analýza, rozhodování a implementace jsou někdy považovány za fáze funkce jediné, a to rozhodování. Rozhodování je jádrem řídicího procesu, který je paralelně realizován ve všech sekvenčních funkcích. Pro efektivitu organizace řízené manažerem, je schopnost správně a ve správný čas se rozhodnout, klíčové. A to ať už se jedná o rozhodnutí učiněné v rámci plánování, organizování, vedení lidí nebo kontrolování. (Trunda, Bříza, 2012, s. 37)

3 Školský management

Rámec této bakalářské práce vytváří školský management. Ač termín management vychází z velké části z oblasti podnikání, je aplikovatelný do oblasti školství.

Pedagogický slovník vymezuje heslo školský management ve 3 rovinách:

- všeobecně je školský management celkový systém řízení školství v zemi, od centrálního makrořízení, přes střední články, až po řízení na lokální úrovni, což znamená, že v širším smyslu zahrnuje všechny činnosti a instituce, které vytvářejí nebo realizují vzdělávací politiku,
- v užším smyslu znamená termín školský management řízení školy, tj. subjekty (ředitel školy, zástupce ředitele aj.), které řídí provoz konkrétní školy nebo vzdělávacího programu a procesu, kurikula školy, materiálních, finančních a lidských zdrojů, vztahů školy s rodiči, sociálními partnery aj.,
- školský management je vymezen také jako obor studia, který se postupně uplatňuje na některých pedagogických fakultách v ČR a je určen pro další vzdělávání ředitelů škol, školních inspektorů a pracovníků školské administrativy aj. (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 244-245)

V odborné literatuře se setkáváme i s dalším vysvětlením pojmu školský management.

„Školský management je specificky orientovaný na systém řízení a správy školství v jednotě všech jeho stránek a aspektů, do kterého patří zejména řízení výchovy a vzdělávání v rezortu školství, materiálních a finančních zdrojů, zabezpečování potřeby vzdělávacích služeb, marketingu, právního rámce vzdělávání, personální práce a vedení lidí.“ (Horváthová in Pisoňová, 2014, s. 11)

„Pojem školský management v sobě nese zákonitosti nového stylu řízení školy – vedení lidí, dospělých i dětí, pedagogického procesu – podmíněných současným společenským uspořádáním, které pojímá člověk jako jedinečně specifickou, svobodnou a rovnoprávnou bytost, čímž vyhovuje i současným prioritám vzdělávání.“ (Bečvářová, 2003, s. 37)

Jak již bylo zmíněno, školský management je užíván také jako označení pro určitou skupinu osob vykonávající základní manažerské funkce. Trunda a Bříza uvádějí, že existuje specifický okruh aktivit, který právě manažeři školy zajišťují a přispívají tím k dosahování konkrétních úkolů. *„Činnosti shrnuté do pojmu školský management jsou*

odlišné od činností pedagogických, které realizují pedagogové.“(Trunda, Bříza, 2012, s. 18)

Dále si Trunda a Bříza položili otázku, zda je v současné době nutné, aby ve školách existovaly osoby, které jsou jejími oficiálně ustanovenými manažery. To, že existence managementu školy jako skupiny osob je přínosem pro kvalitní realizaci funkcí školy, dokazují následujícími argumenty:

- stávající právní řád předpokládá existenci osob odpovědných za vedení a řízení škol;
- školské systémy mají „tabulkově“ definované osoby, které jsou zodpovědné za řízení a vedení ekonomické a pedagogické oblasti ve školách;
- výsledky pedagogických výzkumů ukazují, že kvalita školského manažera přímo souvisí s efektivitou vzdělávání v konkrétní škole (Gorton, Alston, Snowden, 2007, s. 153). Školy, v jejichž čele stojí silná osobnost schopna sestavovat a naplňovat vize a motivovat pracovníky, považujeme za efektivní. (Trunda, Bříza, 2012, s. 17)

V odborné literatuře je označení manažer ve školním prostředí spojené s pojmenováním ředitel a zástupce ředitele školy. Používají se ale i další synonyma: vedoucí pedagogický pracovník, řídicí pracovník školy či řídicí pedagogický pracovník. O manažerech školy jako o skupině osob se hovoří jako o vedení školy. (Pisoňová, 2014, s. 12; Prášilová, 2006, s. 25)

3.1 Ředitel mateřské školy

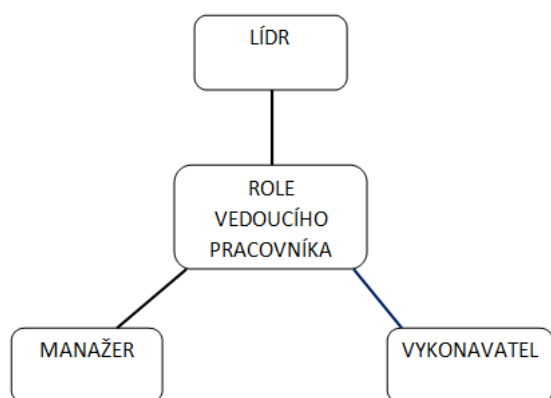
Termíny management a manažer se ve školství před rokem 1989 prakticky neobjevovaly, průlom přinesla až porevoluční legislativa, která umožnila ředitelům větší samostatnost. (Trojanová, 2014a, s. 13)

S nástupem ředitele školy do funkce se očekává, že bude kompetentně vykonávat řídicí práci a bude tak vzorem pro své spolupracovníky. Požadavek na kompetentnost ředitele se vystupňoval právě s přechodem škol do právní subjektivity. Ta přinesla ředitelům poměrně vysokou míru autonomie v rozhodování, v souladu s právními předpisy a ve shodě s požadavky zřizovatele i zmocněnými orgány státní správy. (Prášilová, 2006, s. 25)

Jak upozorňuje Trojanová, ředitelská funkce s sebou nese vedle značných pravomocí také vysoké nároky na odpovědnost. Je důležité si uvědomit, jaký je rozdíl mezi funkcí a rolí

ředitele. Funkce ředitele je pracovní pozice, v rámci které může ředitel vykonávat více rolí. Role je naopak chápána jako množství vykonávaných úloh v rámci funkce. (Trojanová, 2014b, s. 9)

Rozdělení ředitelských rolí přináší Trojanová, která vymezuje ředitele jako manažera, lídra a vykonavatele. I přes to, že je někdy velmi obtížné od sebe jednotlivé role odlišit, je důležité si uvědomit, že činnosti ani jedné rolí nesmí být opomenuty. (Trojanová, 2014b, s.9)



Obrázek 1 – Rozdělení rolí ředitele (podle Trojanové, 2014b, s. 10)

Ředitel školy v roli lídra stanovuje vizi, nastavuje strategie, dlouhodobě plánuje, formuluje strategické cíle. Je to role, která stojí na vrcholu pomyslné pyramidy manažerských rolí. „*Lídr je člověk s vizí a schopnostmi k podání věci tak, aby motivoval. Vyhledává nové příležitosti a zdroje.*“ (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 18)

Trojanová uvádí, že vizi stanovuje ředitel – lídr, ve spolupráci s ostatními pracovníky školy. Motivuje podřízené k naplnění této vize neustálou komunikací, získává zpětnou vazbu o své činnosti, a pokud je potřeba, zajišťuje pro pracovníky potřebný rozvoj. „*Jako lídr je obrazem své organizaci a jejím představitelem pro veřejnost.*“ (Trojanová, 2014b, s. 10-14)

V rámci role manažera vykonává ředitel sekvenční a paralelní funkce dle Vodáčka a Vodáčkové (2013, s. 65-67). Plánování, organizování, výběr a rozmisťování pracovníků, vedení lidí a kontrola neboli sekvenční manažerské funkce jsou samostatné. Naproti tomu paralelní funkce (analýza, rozhodování a implementace) jimi mohou prostupovat. (Trojanová, 2014b, s. 12)

Jak uvádí Trojanová, role vykonavatele je pro ředitele školy velmi specifická. Koná přímou vyučovací činnost a tím bezprostředně dosahuje naplnění školního vzdělávacího programu. Ve své vedoucí pozici se tak ocitá v roli řadového pracovníka, učitele. (Trojanová, 2014b, s. 9)

Postavení ředitele mateřské školy upravuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Z ustanovení § 164 vyplývá množství dílčích činností, které zasahují do mnoha oblastí působení ředitele mateřské školy:

- *Rozhoduje o všech záležitostech týkající se poskytování vzdělávání a školských služeb* – jedná se zejména o přijetí dítěte k předškolnímu vzdělávání, ukončení předškolního vzdělávání, zařazení dětí do jednotlivých tříd, podmínky individuální integrace, rozsah přerušení nebo omezení provozu mateřské školy, rozsah a způsob stravování dítěte a stanovení výše úplaty za vzdělávání.
- *Odpovídá za to, že mateřská škola poskytuje vzdělávání v souladu se školským zákonem a v souladu s RVP a ŠVP* – je třeba zajistit, aby byla mateřská škola zapsána ve školském rejstříku, aby vzdělávala v souladu se zásadami a cíli vzdělávání, aby měla zpracován ŠVP v souladu s RVP a vedla povinnou dokumentaci.
- *Odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb* – ředitel musí doložit kontrolním orgánům doklady o kvalifikaci, jedná v pracovněprávních vztazích, vytváří podmínky pro inspekční činnost.
- *Vytváří podmínky pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* – je třeba, aby měl ředitel školy vypracován plán dalšího vzdělávání jednotlivých zaměstnanců.
- *Zajišťuje, aby zákonní zástupci osoby plnící vyživovací povinnost byli včas informováni o průběhu a výsledcích vzdělávání dítěte* – důležitým úkolem je, aby ředitel nastavil správný komunikační systém s rodiči.
- *Ředitel mateřské školy odpovídá za zajištění dohledu nad dětmi ve škole* – pedagogický pracovník převezme dítě na základě písemného souhlasu vystaveného zákonným zástupce, dítěte. (Syslová, 2015, s. 39-45)

Ředitel mateřské školy zřizované státem, krajem, obcí či svazkem obcí má povinnost stanovit *organizaci a podmínky provozu školy a školského zařízení* dle § 166. Stěžejním dokumentem je školní řád, vydávaný ředitelem dle § 30 školského zákona. „*V rámci této*

své kompetence určuje ředitel časovou, prostorovou, finanční, materiální i personální organizaci vzdělávání a školských služeb.“ (Syslová, 2015, s. 44)

Za použití finančních prostředků státního rozpočtu přidělených podle § 160 až 163 v souladu, na který byly přiděleny, odpovídá taktéž ředitel školy. Jedná se o prostředky poskytnuté na platy, mzdy, náhrady platů, náhrady mezd, odměny, odstupné, přiděly do FKSP, výdaje na úhradu odvodu z úhrnu mezd na veřejná pojištění, výdaje na nezbytné zvýšení nákladů spojených s výukou zdravotně postižených dětí, výdaje na další vzdělávání pedagogických pracovníků, výdaje na činnosti související s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání. (Syslová, 2015, s. 44-45)

3.2 Zástupce ředitele

Jak uvádí Trojan, Trojanová a Puškinová, je patrné, že zmíněné role ředitele mateřské školy se překrývají a tím se ředitel školy dostává do každodenního pnutí. Proto musí mít vedle sebe někoho, na něhož je spolehnutí. *„Zástupce ředitele zkrátka musí s ředitelem školy tvořit nerozlučný tandem.“* (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2014, s. 13-18)

Zástupce ředitele řadí Trojan stejně jako ředitele školy mezi školské manažery: *„Školský manažer je široce pojímaná kategorie, do níž můžeme řadit ředitele školy a jejich zástupce, vedoucí předmětových týmů, metodických sdružení či jednotlivých úseků školy.“* (Orbis schoale, 2006, s. 108)

Funkce zástupce ředitele je ve struktuře školy velmi specifickou postavou. Již z názvu je patrné, že *„by měl někoho zastupovat, tedy fungovat místo někoho jiného.“* Tato osoba musí být schopna zastoupit svého ředitele, být schopna vykonávat jeho práci, postihnout všechny jeho role. Zástupce by měl být schopen za nepřítomnosti ředitele udržovat organizaci v bezchybném chodu směřujícím k naplňování vize školy za optimálního využití dostupných zdrojů lidských, finančních, materiálních, prostorových a jiných. (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 15-16)

V současnosti žádný právní předpis nestanovuje řediteli povinnost zřídit funkci zástupce ředitele a případný povolený počet zástupců. Logicky se proto zákonné podmínky, za kterých může ředitel školy zřídit, případně zrušit tuto funkci, vyvozují z ustanovení zákoníku práce a zákona o pedagogických pracovnících. Jedná se zejména o způsob vzniku, či změny pracovního poměru zástupce, rozsah svěřených kompetencí a oblast aktivit, které jsou mu svěřeny. Zástupce ředitele je vedoucí zaměstnanec, a proto se jeho

oprávnění vymezuje ustanovením § 11 zákoníku práce: „*Vedoucími zaměstnanci zaměstnavatele se rozumí zaměstnanci, kteří jsou na jednotlivých stupních řízení zaměstnavatele oprávněni stanovit a ukládat podřízeným zaměstnancům pracovní úkoly, organizovat, řídit a kontrolovat jejich práci a dávat jim k tomu účelu závazné pokyny.*“ (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 31-32)

3.3 Kompetence řídicích pracovníků

Řídicí pracovníci jsou nezastupitelnými osobami v prostředí školy, které jsou zodpovědné za velké množství procesů probíhajících v organizaci. V dnešní době jsou málo vnímanými, chápanými a taktéž málo oceňovanými postavami. Žádná z manažerských publikací nepřináší jednoznačný návod, jak být ideálním řídicím pracovníkem. Proto je třeba se zamyslet nad vlastními znalostmi, schopnostmi a odpovědností, označovat své silné a slabé stránky a případně přemýšlet o tom, jakým způsobem zlepšit či eliminovat jednotlivé složky kompetencí. (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 11-12)

Pojem kompetence se v manažerské literatuře užívá ve dvojím smyslu. Jednak jako soubor rozhodujících pravomocí a z nich vyplývajících odpovědností za důsledky, obvykle udělené autoritou. V druhém případě vyjadřuje schopnost a umění vykonávat nějakou činnost, být v příslušné oblasti kvalifikovaný, mít potřebné vědomosti a dovednosti. (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 23)

Dle Trojanové, Trojana a Kitzbergera se jedná o 2 roviny termínu kompetence:

- kompetence od jiného = příslušnost, pravomoc, odpovědnost;
- kompetence od sebe = způsobilost, schopnost, dovednost. (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 22-23)

Existuje řada pokusů o vymezení ideálních kompetencí pro řídicí pozice. Trojanová, Trojan a Kitzberger navrhli kompetenční model ředitele školy, kterým nabádají ředitele škol začít uvažovat sami o sobě, o jejich silných a slabých stránkách. Jimi popsany kompetenční model může vyřešit některé problémy vzniklé ve školách a pomoci odpovědět na mnohé otázky. Nad konkrétními kompetencemi by však neměli přemýšlet pouze ředitelé či ostatní řídicí pracovníci ve školství, ale také zřizovatelé škol, inspektoři, učitelé, rodiče a v neposlední řadě i studenti oborů školského managementu. (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 62)

Podle Kubeše, Kurnického a Spillerové kompetenční model popisuje „kombinaci vědomostí, dovedností a dalších charakteristik osobnosti, které jsou potřebné k efektivnímu plnění úkolů v organizaci. Pro přehlednost a snadnější měření jsou tyto vědomosti, dovednosti a další charakteristiky obvykle seskupeny do více homogenních celků, nazývaných kompetence.“ (Kubeš, Kurnický, Spillerová, 2004, s. 60)

Následující kompetenční model rozděluje kompetence do šesti základních oblastí, přičemž další členění vymezuje popis pozorovatelného chování jednotlivých kompetencí. Je nezbytné, aby byl řídicí pracovník schopný užít tyto dovednosti v daném kontextu. (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 56)

Jak uvádí Trojan, Trojanová a Puškinová zástupce ředitele není lídrem (pokud se nejedná o dlouhodobé zastupování), proto kompetenční model pro tuto pozici nemůže být totožný s kompetenčním modelem ředitele školy. V průběhu standardního výkonu činnosti zástupce ředitele považují za důležité čtyři oblasti kompetencí, a to manažerské, odborné, sociální a osobnostní. „Zástupce ředitele s ředitelem spolupracuje ve všech oblastech, podílí se na vizi, ale základní lídrovskou roli ponechává samotnému řediteli školy.“ (Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 50-54)

Tabulka 2 – Kompetenční model řídicího pracovníka – volně inspirováno (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 62; Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 51-52)

druh kompetence	pozorovatelné chování kompetencí ředitele školy	pozorovatelné chování kompetencí zástupce ředitele
lídrové	sestavuje a naplňuje vizi, stanovuje priority, prezentuje a propaguje školu, motivuje pracovníky,	
manažerské	stanovuje cíle v souladu s vizí školy, zajišťuje personální činnosti, získává finanční zdroje k rozpočtu školy, vykonává manažerské funkce,	zabývá se plánováním, přenosem informací oběma směry, řeší problémy,
odborné	řídí školu dle platných právních a ekonomických předpisů, implementuje znalost školského kontextu do prostředí školy, má dobré komunikační schopnosti a jazykové vybavení,	sestavuje rozvrh, věnuje se administrativě, hodnotí pedagogické pracovníky, spoluřídí pedagogický proces,

osobnostní	má dobrý time management, je schopný sám sebe rozvíjet, má schopnost sebereflexe, přijímá rozhodnutí, pracuje se stresem,	je loajální, kreativní, má schopnost seberozvoje,
sociální	sestavuje týmy, řeší problémy a konflikty, spolupracuje s partnery, akceptuje podmínky,	je empatický, motivuje pracovníky, akceptuje podmínky.
řízení a hodnocení edukačního procesu	plánuje a vytváří kurikulum, evaluuje edukační proces, implementuje nové poznatky, využívá zpětné vazby.	

Právě kompetence řídících pracovníků spolupracovat se prolíná kompetenční oblastí odbornou, kdy ředitelé a zástupci dokážou vhodně komunikovat se členy týmů a s partnery školy. Jak uvádějí Trojanová, Trojan a Kitzberger, množství problémů vzniká ze špatné komunikace mezi lidmi, a právě školští manažeři musí zajistit vždy oboustrannou komunikaci mezi sebou a ostatními kolegy, partnery a rodiči. (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 70)

Kompetenci spolupracovat můžeme začlenit také do kompetenční oblasti sociální. Sestavování týmů patří mezi důležité aktivity ředitele školy. Smyslem je provázání jednotlivých lidí a využití jejich schopností. Tímto je zajištěn synergický efekt, kdy celkový výkon týmu je vyšší než součet výkonů jednotlivých členů týmu. (Trojanová, Trojan, Kitzbereger, 2012, s. 72)

Činnost mateřské školy se nedotýká pouze dětí, jejich rodičů či zaměstnanců školy. Do hry vstupuje zřizovatel, dodavatelé, sponzoři školy či jiné instituce, se kterými je potřeba umět spolupracovat v zájmu a ku prospěchu školy. (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 73)

4 Spolupracující a učící se mateřská škola

4.1 Spolupráce a kolegialita

Z hlediska sociální psychologie definuje Kasíková spolupráci jako tzv. *pozitivní vzájemnou závislost*. Při dosahování cíle jsou na sobě lidé v úkolových situacích závislí. K tomu, aby dosáhli stanoveného cíle, potřebují dalšího člověka, který směřuje ke stejnému cíli. Pokud tohoto cíle dosáhne jednotlivec, dosáhnou jej i druzí, toto platí i naopak. Slovem pozitivní je myšleno společné dosažení cíle, ze kterého mají prospěch vždy všichni zúčastnění. Jde tedy o úspěch ve 2 rovinách – úspěch skupiny a úspěch jednotlivce. (Kasíková, 2005, s. 11)

Tabulka 3 – Schéma pozitivní vzájemné spolupráce (Kasíková, 2006, s. 13)

Spolupráce = pozitivní vzájemná závislost	
Cíl:	všichni dosáhneme stanoveného kritéria úspěchu
Vlastní práce:	obohacuje mě i tebe
Oslava:	společný úspěch
Osud:	vzájemný

Zmiňovaná autorka vymezuje spolupráci charakteristickými rysy. Spolupráce je:

- Víra v synergický princip – „*Celek je větší než suma jeho částí*“.
- Lidé se společně podílejí na investicích, které jsou nutné pro výsledky a pracují na nich.
- Věřit, že každý, kdo směřuje k výsledkům, může nabídnout něco hodnotného.
- Doufat, že každý, kdo se bude podílet svojí zkušeností, energií, znalostmi, bude oceněn.
- Postoj otevřenosti k odlišnostem jako základní princip a rozměr světa.
- Spolupráce je dynamický proces, ne jediná metoda. Postoj k pohybu od představ, jazyka a chování „JÁ“ k představám, jazyku a chování „MY“. (Kasíková, 2006, s. 14)

Další vymezení pojmu spolupráce přináší Kolajová, která definuje spolupráci jako „*systematickou integraci úsilí jedinců při dosahování společného cíle*“, při níž dochází ke spojení součinnosti a koordinace. Členové týmu pracují součinně na společném úkolu,

případně jeho části a sdílejí odpovědnost za výsledek. Koordinace spočívá ve společné odpovědnosti za úkol, který je postupně naplňován. (Kolajová, 2006, s. 46)

Některými autory je spolupráce přímo nahrazována pojmem kooperace. Kooperací je myšlen proces, kdy lidé komunikují, účastní se situací, vzájemně na sebe reagují, pohlíží na sebe jako důležité účastníky jednání, většinou souhlasí s tím, co je v jejich prostředí důležité a dosahují společných nebo komplementárních cílů. (Charon in Znebežánek, 2013, s. 97)

Spolupráce ve školách, vzájemná kolegiální podpora a sdílení problémů a témat jsou v literatuře označovány jako kolegiální. Kolegiální je vyjadřována jasněji cílenou, plánovanou a reflektovanou spoluprací mezi pedagogy a zahrnuje spoluúčast na vedení a rozvoji školy. (Lazarová a kol. 2006, s. 196)

Dle Syslové a kol. je úspěšná a vzájemná kolegiální podmíněna spoluúčastí všech členů týmů, sdílením, vztahy mezi kolegy, bezpečnou podporou, která je založena na důvěře a společných cílech. „*Míra spolupráce motivuje a ovlivňuje profesionální rozvoj učitelů, rozvoj a kvalitu školy.*“ (Syslová a kol., 2016, s. 24)

Pol a Lazarová upozorňují na to, že lidé mohou spolupracovat jak na dobré, tak špatné věci, anebo někdy mohou spolupracovat kvůli samotné spolupráci. Záleží na dobrovolnosti, směru a obsahu a dalších charakteristikách spolupráce. Kolegiální by měla plnit funkce jako např. odstranění bariér mezi skupinami, podporovat výměny názorů a zkušeností, vytvářet a upevňovat pocity jednoty a vzájemnosti. „*Je vhodné se snažit směřovat k takovým způsobům spolupráce, které mobilizují sílu skupiny a současně přitom podporují individuální rozvoj. Kolegiální nesmí potlačovat individualitu.*“ (Pol, Lazarová, 1999, s. 13-14)

Pol ve své publikaci vymezuje typické chování spolupracujících pedagogů dle Little. Uvádí, že pedagogové často a stále konkrétněji a přesněji diskutují o pedagogické praxi, jsou otevřeni poměrně častým hospitacím, od nichž dostávají zpětnou vazbu, společně s kolegy plánují, vytvářejí, ověřují a hodnotí a učí se jeden od druhého. (Little in Pol, 2007, s. 67)

Pol dále odkazuje taktéž na dílo Little, která rozlišuje čtyři úrovně kolegiálních vztahů: *společenská konverzace; pomoc a podpora; sdílení a výměna názorů a zkušeností;*

společná práce. Právě společná práce má největší šanci vést k významným zkvalitněním práce škol. (Little in Pol, 2007, s. 67)

4.2 Učíci se organizace

Mnoho autorů je přesvědčeno, že pokud má mateřská škola dostát novým nárokům na vzdělávání dětí předškolního věku, musí se stát spolupracující a učící se organizací (srov. např. Lazarová a kol., 2006, s. 195; Pol, 2007, s. 53; Syslová a kol., 2016, s. 15).

V odborné literatuře je pojem „učící se organizace“ vymezen následujícími definicemi:

Učící se organizace je „skupinou lidí, která se snaží naplňovat jim společné cíle (stejně jako individuální cíle jednotlivců), přitom společně zvažuje hodnotu těchto cílů, a když je třeba, tak je upravuje, a snaží se rozvíjet stále účinnější a účelnější způsoby jejich dosahování.“ (Leithwood, Steinbach, 1995, s. 41).

„Klade se důraz na celoživotní učení a sjednocení místa a času pro práci a vzdělávání. Koncept učící se organizace předpokládá společné učení učitelů, vzájemnou podporu v profesionálním rozvoji a společné plánování, realizaci i hodnocení změn ve výuce i chování organizace.“ (Lazarová a kol. 2006, s. 196 – 197)

Jak uvádí Pol, proto, aby mateřská škola mohla úspěšně zvládat vysoké požadavky kladené na ni rozmanitými subjekty a vyvíjet se smysluplným směrem, musí být schopna opřít se o procesy jako je vlastní učení a spolupráci lidí ve škole a jejím okolí. Má-li škola v dlouhodobější prosperitě uspívat, je třeba podporovat procesy učení a spolupráce ve škole, což znamená podporovat nejen potenciálně vnitřně obnovnou funkci školy, ale i funkci sebezáchovnou. Pol ve své publikaci vymezuje 3 faktory, které jsou předpokladem pro rozvoj školy směrem k ideálům učící se a spolupracující organizace.

- Zacházení s lidmi – pokud lidé pocítují důvěru, respekt a jsou ve své práci podporováni, je úspěch pravděpodobnější.
- Organizační prostředí – je to významný faktor, který stimuluje učení, spolupráci, reflexi práce, sdílení základních norem a hodnot, ale i respekt k odlišnostem, k rozmanitosti.
- Schopnost a připravenost k učení – je pravděpodobnější tam, kde jsou k dispozici vhodné programy pro rozvoj lidí. (Pol, 2007, s. 53)

V dnešní době se považuje za důležité, aby organizace ve svém vlastním zájmu vytvářely dostatek prostoru pro učení, vzdělávání či proškolení lidí mimo organizace. Především však je třeba vytvářet podmínky pro mnohostranné učení probíhající přímo v organizaci, týkající se toho, co se v ní děje. Klíčovou se tak stává jejich vlastní práce a pracoviště. Za hlavní zdroj organizace jsou jasně považováni učící se a spolupracující lidé. (Pol, 2007, s. 54-55)

Pol na základě analýzy významných textů vymezuje specifické druhy chování škol jako učících se organizací:

- *S učiteli je jednáno jako s odborníky.* Zdůrazňuje se primární význam znalosti dítěte a zákonitosti jeho vývoje. Učící organizace věří, že učitelé rozhodují ve prospěch žáků a jsou proti pojetí vyučování jako věci rutiny.
- Je snaha o vytváření podmínek pro co možná nejkvalitnější *další vzdělávání pedagogů*. Má-li se očekávat změna v učení žáka, musí školy více dbát na učení pedagogů a investovat do něj. Klade se důraz na celoživotní učení pro všechny.
- V rámci školního prostředí se podporuje *spolupráce* v zájmu zvyšování kvality práce, a to hlavně s důrazem na normy spolupráce a stálého zdokonalování, při současném respektu individuality pedagogů.
- Učitelé se povzbuzují k tomu, aby se ujímali *rolí učitelských lídrů* a účastnili se ve věcech o chodu školy jako celku. V takových případech jsou ředitelé „lídry lídrů“.
- Ve školách jako učících se organizacích se rozvíjejí způsoby, jak přijímat a *zapojovat do věcí nové členy*, a jak rozvíjet jejich potenciál. Školy jsou si vědomy, že stálost kultury učení závisí na schopnosti školy vytvářet takové postupy a zvyky spojené s prací, které nové lidi do školní kultury mohou začlenit a současně kompenzovat absenci dříve klíčových pracovníků.
- Snaží se prosazovat *celostný pohled na školu*. Učící se organizace jde za rámec změn prvního řádu a snaží se také o změny řádu druhého.
- Pedagogové úspěšně fungují v rámci svých *vnějších kontextů*. Učící se organizace existují v rámci státního, obecního i jiného kontextu. Snaží se je vnímat a zdokonalovat svou schopnost v jejich rámci úspěšně fungovat.
- Věnují pozornost i méně významným věcem řízení každodenního řádu. (Pol, 2007, s. 63-64)

I přes rostoucí oblibu konceptu učící se školy jsou dosud ve většině případů snahy přibližovat se mu stále velkou výzvou do budoucna. Má-li se škola stát místem, kde se učí nejen děti, ale i pedagogové nebo jiní zaměstnanci školy, bude se muset ve školách něco změnit. Pokud je možné vytvářet ve školách lepší podmínky pro učení dětí, nelze neposkytnout podobné podmínky i dospělým lidem pracujícím ve školství. Reálný prostor pro účinnou spolupráci lidí je bezesporu součástí takových podmínek (Pol, Lazarová, 1999, s. 10).

Téma vzájemné spolupráce a kolegiálních vztahů v mateřské škole je velmi důležité, a to nejen na úrovni třídy, ale i na úrovni školy. V případě, že se zaměstnanci vzájemně podporují a inspirují se v realizaci společných cílů školy, tvoří předpoklady pro budování kvalitního vzdělávání. Je proto potřeba věnovat pozornost formování a posilování týmové práce. Jak píše Syslová a kol., pokud má být vzájemná spolupráce prospěšná, musí být podmíněna spoluúčastí všech členů týmu, sdílením, kolegiálními vztahy, bezpečnou podporou, která je založena na důvěře a společných cílech. „*Míra spolupráce motivuje a ovlivňuje profesionální rozvoj učitelů, rozvoj a kvalitu školy.*“ (Syslová a kol., 2016, s. 23)

Důvěra je Syslovou a kol. považována za důležitý atribut pro sdílení. Ta se v mateřské škole projevuje otevřenou komunikací, sdílením informací, přístupem k řešení problémů, schopností a ochotou sdělovat názory, znalosti a pocity. Pokud někomu důvěřujeme, předpokládáme, že nás svým jednáním nepoškodí. Pro to, aby mohli pedagogové sdílet a poskytovat si s kolegy podporu, je třeba rozvíjet jejich schopnosti a dovednosti aktivně naslouchat, poskytovat zpětnou vazbu, klást vhodné otázky. To vše je možné realizovat v již konkrétních formách spolupráce, které mateřské školy nabízejí. (Syslová a kol., 2016, s. 37-38)

5 Formy vzájemné spolupráce

5.1 Síťování mateřských škol

Pojem „síťování škol“ se po prostudování dostupných zdrojů objevuje nejčastěji ve spojitosti se slovy: spolupráce, zkušenost, podpora, vzdělávání pedagogů či kvalita školy.

Školy se síťují neboli spojují tehdy, pokud považují za důležité podporovat rozvoj své školy. A to jak v oblastech organizačních, tak profesních. V rámci organizační oblasti porovnávají chod svých škol a navzájem se inspirují. V rámci profesní oblasti poté poskytují zpětné vazby či sdílí a předávají své zkušenosti. *„Školy se spojují, spolupracují, a tak vytvářejí síť na základě společných zájmů v konkrétních oblastech a při hledání řešení konkrétních problémů.“* (Syslová a kol., 2016, s. 83)

Syslová a kol. mluví o síťování jako o formě spolupráce, která umožňuje pedagogům setkávat se s kolegy z jiných mateřských škol v rámci obce, kraje, České republiky a přináší možnost získávat a vyměňovat si zkušenosti a debatovat o tématech současného předškolního vzdělávání. Cílem síťování je se nejen podělit o vzájemné zkušenosti, ale také se podporovat ve vzájemném učení. Význam rozvoje všech forem spolupráce pedagogů v mateřských školách spočívá ve zlepšení kvality předškolního vzdělávání. *„Síťování škol vytváří partnerství na základě dohodnutých potřeb a základních principů, kterými jsou svobodná volba a zodpovědnost.“* (Syslová a kol., 2016, s. 82)

Ředitel mateřské školy je zodpovědný za pedagogický rozvoj školy, tedy i za vytvoření klimatu pro sdílení. Je hlavním článkem v realizaci kolegiální podpory a bez jeho aktivní podpory by spolupráce mezi mateřskými školami nebyla možná. Ředitelův proaktivní přístup je základním předpokladem pro výměnu zkušeností s dalšími školami. *„Východiskem je analýza a identifikace vzdělávacích potřeb učitelů, záměrů a možností rozvoje školy, nastavení sociálně bezpečného prostředí a budování prostředí vzájemné podpory.“* (Syslová, 2016, s. 87)

Jakým způsobem probíhá výběr škol pro síťování a jejich kontaktování uvádí taktéž Syslová a kol. Ředitel či zástupce ředitele osloví ty školy, u kterých se předpokládá, že budou mít zájem o spolupráci. Je třeba si položit otázku, či se bude jednat o dlouhodobou spolupráci, nebo jednorázovou akci. Tento výběh probíhá např. na základě osobních sympatií, blízkosti vzdělávacích programů nebo vizí, hodnocení ČŠI apod. Vytvořit spolupracující síť znamená *„vytvořit vazby, vztahy založené na komunikaci, na společných*

profesních zájmech a důvěře.“ Syslová a kol. dále přinášejí důležité body pro vytvoření sítě jako externí podpory pro rozvoj školy:

- *Časové vymezení* – mateřské školy, které mají zájem o systematickou spolupráci, cyklické propojování sítě s cílem podpořit sdílení zkušeností a hledat inspiraci pro (nejen) pedagogickou práci, je dobré pozvat na *úvodní setkání*. Toto setkání by mělo být informační, motivační a seznamovací, kdy iniciátor představí svou vizi, záměr toho, proč je užitečné síť škol vytvořit. V čem bude partnerství spočívat, jaký bude jeho obsah, přínos a smysl. Tohoto setkání by se měl účastnit hlavně management škol.
- *Rozdělení rolí* – zástupce jednotlivých škol je vhodné rozdělit do rolí, které budou realizovat konkrétní kroky v rámci síťování škol – např. kontaktní osoba, *koordinátor* (hlavní organizátor) apod. Právě koordinátor je stěžejní osoba, která se věnuje organizaci a podmínkám konkrétního setkání. Jeho úkolem je dohodnout termín a zabezpečit prostor pro vzájemné setkání, projednat seznam pedagogů z jednotlivých škol, rozeslat pozvánky, připravit věcný obsah včetně záznamů pro zpětnou vazbu.
- *Velikost sítě* – jejím znakem je propojování a konkrétní velikost sítě se odvíjí od účelu a cíle, pro které byla vytvořena. Ředitel může oslovit ty školy, které si vybere dle svých vlastních kritérií. (Syslová a kol., 2016, s. 88-90)

5.2 Spolupráce v místní akční skupině

Místní akční skupiny, tzv. MAS, jsou partnerství založená na bázi spolupráce veřejného, soukromého a neziskového sektoru, tzv. tripartity, jejichž cílem je podnítit aktivitu občanů v určitém regionu. Mělo by docházet k budování partnerství a důvěry, sjednocení obyvatel regionu a zapojování do dobrovolných činností. Jde především o zlepšování kvality života ve venkovských oblastech. (ELARD, 2015, [cit. 2017-03-12])

Základní rolí MAS je vytvoření a uplatňování strategie místního rozvoje. MAS má dále na starost správu finančních zdrojů a rozhoduje o tom, jakým způsobem budou zdroje rozděleny. Měla by podporovat tvorbu sociálních sítí pomocí propojení veřejných a soukromých aktérů, dále by měla pracovat se všemi zájmovými skupinami v místě její působnosti. Takto dochází ke konstrukci či upevnění vazeb mezi aktéry v území. Funkční

sítě vytvořené tímto procesem jsou důležité pro úspěch MAS v určitém území. (NS MAS, 2017, [cit. 2017-03-12])

Základním principem fungování MAS je jejich otevřenost novým členům. Ti mají možnost do partnerství bez dalších překážek přistupovat, a podílet se tak na spolořozhodování o budoucnosti daného regionu. Členská základna MAS by měla být co nejširší a různorodá, a tak by se rozložení mezi jednotlivé sektory mělo blížit třetinovému zastoupení. Dalším způsobem, jak MAS mobilizují vnitřní zdroje místních komunit, je zapojování místních aktérů do různých pracovních skupin, které připravují podklady pro další činnost MAS, nebo sami realizují různé aktivity. (NS MAS, 2012, [cit. 2017-03-30])

V České republice je v tuto chvíli 180 MAS, přičemž jednou z nich je MAS Nad Prahou, se kterou pracujeme v rámci výzkumné části.

5.2.1 Místní akční plánování

Místní akční plán rozvoje vzdělávání neboli MAP je plán, který je prioritně zaměřen na rozvoj kvalitního a inkluzivního vzdělávání dětí a žáků do 15 let. Zahrnuje oblasti předškolního a základního vzdělávání, včasné péče či zájmového a neformálního vzdělávání. Tomuto zaměření odpovídá území realizace i výběr partnerů pro realizaci MAP. Cílem procesu místního akčního plánování je podpořit spolupráci zřizovatelů, škol a ostatních aktérů ve vzdělávání, to znamená společné informování, vzdělávání a plánování partnerských aktivit pro řešení místně specifických problémů a potřeb, a tím zlepšit kvalitu vzdělávání v mateřských a základních školách. Takováto spolupráce povede k tomu, že se systémově zlepší řízení mateřských škol prostřednictvím začleňování dlouhodobého plánování jako nástroje ke kvalitnímu řízení škol; dojde ke sdílenému porozumění cíle organizace na kvalitní a inkluzivní vzdělávání; budou podporovány školy se slabšími výsledky s důrazem na rozvoj potenciálu každého žáka; bude dostupné kvalitní vzdělávání každého dítěte/žáka v inkluzivní škole; zlepší se spolupráce v území a budou využívány místní mimoškolní zdroje pro rozvoj vzdělávání a dětí a žáků. Hlavním přínosem realizace MAP je vybudovat udržitelný systém komunikace mezi aktéry, kteří ovlivňují vzdělávání v území. Vzniklá partnerství pomáhají zkvalitňovat vzdělávání zejména v místních mateřských a základních školách. (MŠMT, [cit. 2017-03-13])

5.3 Konkrétní formy spolupráce managementu

„Partnerskou spoluprací v síti škol je možné realizovat na různých rovinách spolupráce mezi řediteli mateřských škol, mezi učiteli, mezi týmy v souvislosti s tématem a očekávaných přínosem.“ (Syslová a kol., 2016, s. 90)

Ing. Ivo Mikulášek, ředitel Základní a mateřské školy Dobronín, přináší v souvislosti se síťováním pojem „síťování ředitelů“. K tomuto pojmu se vyjádřil ve vztahu k tématu vzdělávání ředitelů na zasedání kulatého stolu organizace SKAV v listopadu 2011. Dle zápisu z tohoto zasedání: *„Za nejlepší vzdělávání (ředitelů) považuje tzv. „síťování“, tj. vzájemné návštěvy ředitelů škol z určitého regionu. Tato forma není ekonomicky náročná, funguje jako motivační stimul, získání inspirace a zkušeností. Neexistuje ale žádný systém, realizace návštěv závisí vždy na iniciativě samotných ředitelů.“ (Mikulášek, 2011, [cit. 2017-01-11])*

Syslová a kol. popisují takové formy kolegiální spolupráce, v rámci kterých partnerské školy sdílejí osvědčené postupy a inovativní řešení z různých oblastí předškolního vzdělávání. Vzhledem k potřebám bakalářské práce jsou tyto konkrétní formy spolupráce myšleny v rovině spolupráce mezi školskými manažery, tj. řediteli a jejich zástupci.

Společné vzdělávací semináře

Jedna z možných forem spolupráce managementu mateřských škol je organizace seminářů a workshopů. Tento typ spolupráce má za cíl zajistit vzdělávání ředitelů v různých oblastech – individualizace, emoční a sociální rozvoj dětí, evaluace apod. Výhodou těchto seminářů je, že všichni účastníci získávají stejné informace a následně mohou o dané oblasti diskutovat, případně je realizovat. Vzhledem k tomu, že školy jsou většinou územně blízko, přidanou hodnotou je čas strávený dojížděním. Jistou nevýhodou může být termín školení, který je třeba dohodnout mimo dobu provozu školy. V rámci vzájemných návštěv mezi školami je podporováno společné učení pedagogů. (Syslová a kol., 2016, s. 84)

Tematické pedagogické dílny – besedy

Cílem těchto besed je inspirovat se ostatními ŠVP, dílčími programy či inovativními metodami práce. Jedná se o řízené setkání ředitelů, která prezentují tzv. dobrou praxi.

„Cílem příkladů dobré praxe je podělit se o své pedagogické zkušenosti a výsledky a pomoci dalším učitelům při hledání efektivních vyučovacích postupů a při řešení každodenních pedagogických problémů.“ (Kurikulum S, 2011, s. 1, [cit. 2017-04-15])

Tematických besed se účastní zpravidla jak ředitelé, tak učitelé mateřských škol. Syslová a kol. doporučují, aby si prezentaci připravili učitelé hostitelské mateřské školy a ředitel vystupoval jako moderátor. Setkání se zpravidla rozděluje do tří částí, přičemž v úvodu se hostitelská škola seznamuje přítomné s filozofií školy, její vizí a rámcově se ŠVP. Druhá část je věnována specifikům školy, závěr setkání tvoří prohlídka školy. Přidanou hodnotou pedagogických dílen v mateřských školách tvoří možnost, si vše, co se prezentuje, prakticky vyzkoušet. (Syslová a kol., 2016, s. 84)

Kulaté stoly s řízenou diskuzí na aktuální profesní téma

Setkání v rámci této formy spolupráce probíhá v hostitelské škole za přítomnosti přizvaného odborníka na konkrétní problematiku. Cílem je propojení škol, vnímání témat, která je vzájemně propojují a také navazování pracovních vztahů. Cílem není vyřešit konkrétní problém, ale naučit se diskutovat, vzájemně se ovlivňovat, posouvat se v názorech a toto posouvání poté sdělovat dále. (Syslová a kol., 2016, s. 85)

Vzájemné ukázky přímé práce s dětmi a hospitace

Pedagogický slovník definuje hospitaci jako *„návštěvu vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznání stavu a úrovně výchovné a vzdělávací práce. Za účelem kontrolním ji vykonávají školní inspektoři a ředitelé škol, za účelem studijním a poznávacím učitelé, studující aj.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 75)

Hospitační činnosti byla po dlouhá léta považovaná a prostředek kontroly. To také vyplývá z uvedené definice výše. Syslová a kol. považují hospitace v současné době za systémový prostředek, který propojuje všechny funkce řízení. Tento moderní pohled ji přisuzuje nezastupitelné místo v řízení mateřské školy při zkvalitňování předškolního vzdělávání, ale současně ve vedení lidí. (Syslová a kol., 2015, s. 244-245)

Přímé pozorování a následná reflexe průběhu vzdělávání se zaměřením na práci pedagogů, metody a formy práce, vzdělávací nabídku a výsledky vzdělávání je cílem partnerské podpory v procesu síťování škol. Jak doporučuje Syslová a kol., je užitečné v rámci organizace akce si předem připravit krátké setkání, kde jsou pedagogové seznámeni s průběhem, časovým rámcem a úvodem do tématu. (Syslová a kol., 2016, s. 87)

V rámci spolupráce managementu mateřských škol jsou vzájemné hospitace, které nemají hodnotící charakter, příležitostí k pozorování práce kolegů a k následné diskusi o tom, co se osvědčuje v praxi. Takovouto hospitaci chápeme jako formu kolegiální podpory s využitím přímého pozorování a zpětné vazby na základě předem dohodnutých indikátorů. (Syslová a kol., 2016, s. 38)

Spolupráce managementu mateřských škol a jejich vzájemná podpora v oblasti profesního rozvoje, která má za cíl přenášet zkušenosti, může mít dle Syslové a kol. v rámci síťování škol další formy a podoby: **ředitelské porady, pracovní stáže, konzultace, mentoring, spontánní rozhovory, neformální setkání, supervize, spolupráce při implementaci nových poznatků z DVPP do praxe, školní akce, práce v projektech.** (Syslová a kol., 2016, s. 36)

5.4 Kolegiální evaluace

Termín kolegiální evaluace neboli „peer review“ se objevuje poprvé v 17. století, kdy bylo zaznamenáno první použití recenze. Tato metoda hodnocení se dále rozšířila v různých podobách a aplikacích do mnoha oblastí lidské činnosti a s tématem spolupráce bezprostředně souvisí. Michek definuje pojem kolegiální evaluace jako formu externí evaluace školy, při níž dochází ke vzájemnému systematickému hodnocení různých činností vzdělávacích organizací. Tato vzdělávací organizace je posuzována skupinou kolegů z odlišné instituce či jiných organizací stejného typu. „*Kolegiální evaluace vychází z již realizované autoevaluace školy.*“ Má za cíl podpořit evaluovanou školu v zajišťování a rozvoji poskytovaného vzdělávání. Primárně se zaměřuje na rozvoj organizace a zvýšení profesionality zúčastněných škol. (Michek, 2014, s. 8-13)

Kolegiální evaluace je metoda využívána ve vzdělávání, zdravotnictví, sociální práci a dalších službách, všude tam, kde je hodnoceno dodržování profesních standardů členy profese navzájem. Jedná se tedy o prostředek ke zkvalitňování poskytovaných služeb klientům a pro regulaci uvnitř profese. Ve vzdělávání jde o metodu, postup, jak zlepšit podmínky pro zkvalitnění výuky a vyučovacích metod. Jak uvádí Michek, „*Předmětem zájmu jsou praktické podmínky vyučování a řešení každodenních problémů školy, jichž si samotní učitelé při běžném chodu nevšímají.*“ (Michek, 2014, s. 17-18)

Školy, které uskutečňují kolegiální evaluaci, jsou zaměřeny na rozvoj, je zde sounáležitost učících se s druhými, otevřeně komunikují, jsou pospolitost lídrů vytvářející podmínky pro

učení, provádějí reflexi aktivit lidí, a převažuje týmová spolupráce a respekt. Tyto školy jsou chápány Polem jako pospolitosti. (Pol, 2007, s. 21-23)

Pol chápe školy organizované na principu pospolitost jako:

- systém sdílených hodnot, které jsou vztaženy směrem ke škole a obecně ke vzdělávání a výchově;
- společné aktivity, které členy vzájemně spojují a vytvářejí vztahy k tradici školy;
- „kulturu péče“ v mezilidských vztazích, které je typická kolegiálnímu vztahy mezi pedagogy. (Pol, 2007, s. 21-22)

Kolegiální evaluaci („peer asistance and review“) je také označován proces, kdy pedagogové z odlišných škol hodnotí jiné pedagogy. Tento typ kolegiálního hodnocení vznikl v roce 1981, kdy Toledská federace učitelů zahájila v USA program kolegiální evaluace pedagogů vedený ke zlepšení jejich profesionality. Hodnotiteli jsou individuálně pedagogové experti, kteří poskytují zpětnou vazbu pedagogům na hodnocené škole. (Michek, 2014, s. 20)

V České republice se scénářem kolegiální evaluace zabývá Košťálová v rámci projektu Cesta ke kvalitě s cílem poskytnout škole takové informace, které jí pomohou vidět se novými očima a využít toho ke zlepšení své práce. V rámci projektu se pracuje s termínem Peer Review (dále jen PR). Upozorňuje na to, že tato forma evaluace není kontrolou a nepřináší pohled nadřízené autority, ale naopak názor zkušeného kolegy či kolegů. V procesu PR se učí jak hodnocený, tak hodnotitel („peers“) a obě strany z něj mají užitek. (Košťálová, 2012, s. 2, [cit. 2017-02-16])

Cílem hodnocené školy je získat zpětnou vazbu od peers, zvláště silné a slabé stránky školy ve zvolených oblastech. Škola získá reálný pohled na sebe sama. Hodnocená škola se formou spolupráce s kolegy z jiných škol zapojí do procesu vzájemného učení a rozvine svou dovednost a ochotu sdílet s druhými své zkušenosti. Na druhou stranu peers rozvíjejí kompetence jako např. poskytování zpětné vazby, hodnotit, pozorovat, odlišit pozorování a interpretovat. Peers získávají zkušenost spolupracovat s kolegy z jiných škol a umějí využívat i později. (Košťálová, 2012, s. 3, [cit. 2017-02-16])

Košťálová vymezuje čtyři fáze Peer Review:

- Přípravná fáze – hodnocená škola vybírá 3 oblasti kvality, které se chce věnovat, přičemž se peers s těmito oblastmi seznámí a prostudují potřebné materiály. Peers

seznámí hodnocenou školu s tím, na to se chtějí při návštěvě zaměřit a na co se má hodnocená škola připravit. V rámci této fáze se zúčastnění domluví na organizace návštěvy.

- Návštěva peers v hodnocené škole – v rámci dvoudenní návštěvy peers přijedou do hodnocené školy. Tato fáze zahrnuje prohlídku školy, hospitace, rozhovory a případně účast na poradě. Na konci hodnotící návštěvy poskytují peers první zpětnou vazbu hodnocené škole.
- Vypracování zprávy z návštěvy peers – po první hodnotící návštěvě zpracují peers návrh hodnotící zprávy. Hodnocená škola předává k této zprávě připomínky a po jejich zpracování je vytvořena konečná hodnotící zpráva z PR.
- Využití výsledků z PR – výsledky a doporučení z procesu a z hodnotící zprávy se přenášejí do konkrétních opatření zaměřených na zlepšení školy ve zvolených oblastech. Opatření je třeba pečlivě naplánovat a poté realizovat. (Košťálová, 2012, s. 4, [cit. 2017-02-16])

5.5 Neúčinné formy spolupráce

Pokusy o rozvoj spolupráce na školách nemusejí být vždy úspěšné. Může se stát, že spolupráce bude účinná buď málo, anebo vůbec. Na neúčinné formy spolupráce upozorňuje starší publikace Pola a Lazarové, kteří vymezují 3 nejčastější typy situací, které vyhodnotili jako rizikové spolupráce (Pol, Lazarová, 1999, s. 20-24). Novější publikace se zaměřují na 2 faktory, které spolupráci omezují (Bělohlávek, Košťan, Šuleř, 2006; Kolajová, 2006)

Přílišný důraz na diferenciaci

Je celkem přirozené, že se některé vztahy pedagogů odehrávají spíše na bázi dílčích skupin než škol jako celku. Děje se tak v rovině formální i neformální. Může však nastat riziko vzniku izolovaných skupin, které spolu někdy až soupeří (např. o zdroje, pozice či moc). Jednotlivci bývají v takových případech loajální ke konkrétní skupině, s níž se identifikují a s jejímiž členy nejtěsněji spolupracují a tráví nejvíce času. Přemíra diferenciacie může vést ke špatné komunikaci jednotlivých skupin, k jejich lhostejnosti k druhým a k vytváření skupin směřujících k rozdílným záměrům. (Pol, Lazarová, 1999, s. 21)

Pohodlná spolupráce

Takováto forma spolupráce bývá velmi častým jevem. Pohodlnou spoluprací máme na mysli takovou formu spolupráce, která neotvírá diskuze o širších otázkách smyslu a hodnot pedagogické práce. Jinými slovy ji můžeme pojmenovat jako omezenou. Vylučuje ohledy na dlouhodobější plánování, je tedy zaměřená na věci bezprostřední, krátkodobé a praktické. Většinou končí pouze u udělování rad a poskytování jen některých materiálů, neměla by se však zastavit jen u pouhých sympatií. Pohodlná spolupráce nestojí na principech reflektivní praxe. (Pol, Lazarová, 1999, s. 22)

„V nejširším slova smyslu reflektivní praxe zahrnuje kritickou analýzu každodenních pracovních postupů s cílem zlepšit výkonnost a podporovat profesní rozvoj“ (Clouder in Bradbury, 2010, s. 173)

Vnucená kolegiální

Tento typ kolegiality bývá typickým souborem formálních, byrokratických procedur, v rámci kterých se věnuje pozornost společnému plánování, konzultování a jiným formám společné práce. Lazarová a Pol uvádějí dvojí potenciál této formy neúspěšné spolupráce. V lepším případě se vnucená kolegiální stává užitečnou fází při zakládání trvalejších vztahů spolupráce ve škole. Vzájemné „nakontaktování“ umožňuje ředitelům budovat neformální vztahy. V méně šťastných situacích se vnucená spolupráce redukuje na pouhá administrativní nařízení určující vnější řád kultury spolupráce. (Pol, Lazarová, 1999, s. 23)

V novější publikaci pojednává Kolajová o faktorech, které omezují efektivitu spolupracujících týmů. Za „brzdy“ spolupráce považuje **skupmysl a sociální lenost**. Existují situace, v nichž skupinová soudržnost je spíše na škodu a negativně ovlivňuje výsledek práce. Podmínkou vzniku skupmysli je silný tlak, který vzrůstá v případě, že členové týmu pracují v těsném propojení a sdílejí stejné hodnoty. Snaha o docílení souladu a jednoty názorů tak vede k přijetí takového názoru, které by členové týmu v případě, že by museli rozhodovat sami za sebe, nikdy nepřijali. Sociální lenost se objevuje v momentech, pokud je úkol vnímán jako nedůležitý či snadný. Dále v případě, že se členové týmu domnívají, že jejich přínos k plnění cílů nelze rozpoznat či pokud si členové týmu myslí, že ostatní práci odbývají. (Kolajová, 2006, s. 48)

5.6 Shrnutí teoretické části

V úvodní kapitole bakalářské práce jsou vymezeny důležité pojmy jako management, manažer či manažerské funkce. Základy managementu by v dnešní době měli znát všichni pedagogičtí pracovníci, vedení školy obzvlášť. Právě školští manažeři, kterým přísluší koordinovat, veškeré činnosti a vytvářejí koncepci celé organizace, by měli vykonávat takové činnosti, jejichž realizace přispívá k zajištění úspěchu manažerské práce. Prostor byl věnován popisu sekvenčních a paralelních funkcí vycházejících z maticového zobrazení manažerských funkcí podle Vodáčka a Vodáčkové.

V další kapitole byl kladem akcent na propojenost školského managementu s managementem obecným. Vzhledem k definicím různých autorů (např. Veber; Blažek; Průcha, Walterová, Mareš; Trunda, Bříza) můžeme pojmem školský management chápat také skupinu řídících pracovníků školy, tedy ředitele školy a jeho zástupce. Právě řediteli a jeho zástupci jsem věnovala pozornost v dalších podkapitolách. Zaměřila jsem se na vymezení rolí ředitele dle Trojanové, a to rolí manažera, lídra a vykonavatele a také na postavení ředitele mateřské školy dle Školského zákona. Byla také vymezena pozice zástupce ředitele. Na konci kapitoly školský management jsem se inspirovala kompetenčními modely pro ředitele školy dle Trojanové, Trojana a Kitzbergera a volně sestavila kompetenční model pro řídící pracovníky.

V rámci kapitoly spolupracující a učící se škola jsem se zabývala spoluprací jako procesem, kdy spolu lidé komunikují, vzájemně na sebe reagují, sdílejí problémy a předávají si zkušenosti. V prostředí školy se tento proces nazývá kolegiálnost. Vyzdvihla jsem důležitost společné práce jako cestu k významnému zkvalitnění mateřských škol. V dnešní době roste snaha o to přibližovat se konceptu učící se organizace. Mají-li se v mateřských školách vytvářet lepší podmínky pro učení dětí, nelze neposkytnout podobné podmínky i dospělým lidem pracujícím ve školství. Je třeba, aby pedagogové uměli rozvíjet kvality potřebné pro učení a spolupráci. Z toho důvodu by management škol měl věnovat spolupráci trvale dostatek pozornosti a podpory. Právě proaktivita ředitele školy je základním předpokladem pro výměnu zkušeností, je zodpovědný za vytvoření podmínek pro sdílení a svým postojem by měl kolegy také motivovat.

Poslední kapitola teoretické části se zaměřila na vymezení konkrétních forem spolupráce v prostředí mateřské školy. Pojednávala jsem o síťování škol jako o formě vzájemné spolupráce, která ředitelům a jejich zástupcům umožňuje setkávat se kolegy z jiných

mateřských škol a přináší možnost získávat a vyměňovat si zkušenosti, diskutovat o tématech současného předškolního vzdělávání. Dále jsem zmínila možnou spolupráci v místních akčních skupinách, kde se budují partnerství s cílem zlepšit kvalitu života v určitém regionu. Mezi formy kolegiální spolupráce, které uplatňuje management mateřských škol, řadí Syslová a kol. (2016) společné semináře a workshopy, tematické besedy, kulaté stoly, či vzájemné hospitace. Tyto formy v rámci této kapitoly blíže specifikuji. Samostatná podkapitola se zaměřila na kolegiální evaluaci neboli „peers review“, což je forma externího hodnocení školy, při níž dochází ke vzájemnému systematickému hodnocení různých činností vzdělávacích organizací. Kolegiální evaluaci se v České republice zabývá Michek (2014) či Košťálová (2012). Kolegiální evaluaci je také označován proces, kdy pedagogové z odlišných škol hodnotí jiné pedagogy. Do této formy spolupráce se tedy mohou zapojit i ředitelé mateřských škol a jejich zástupci. Tento typ kolegiálního hodnocení je vedený ke zlepšení jejich profesionality. Na závěr kapitoly jsem se zmínila, o takových formách spolupráce, které označujeme jako neúčinné a také o faktorech, které omezují efektivitu spolupracujících týmů.

V úvodní teoretické části jsem definovala pojmy důležité pro výzkumnou část této bakalářské práce.

6 Výzkumné šetření

Výzkumná část bakalářské práce využívá teoretických poznatků, kterých jsem nabyla studiem odborné literatury. V úvodu této kapitoly je popsán hlavní cíl bakalářské práce a jsou stanoveny výzkumné otázky. V dalších částech je vymezena použitá metoda výzkumného šetření. Byl stanoven základní a určen výběrový soubor respondentů. Jako nástroj kvantitativního výzkumu byl zvolen dotazník, přičemž získaná data byla doplněna výsledky částečně řízených rozhovorů s řediteli mateřských škol. Závěr této kapitoly je věnován organizaci výzkumu a postupu vyhodnocování zjištěných výsledků výzkumného šetření.

6.1 Cíl práce

Výzkumná část bakalářské práce se věnuje výzkumu v oblasti spolupráce managementu mateřských škol v regionu Praha-východ. Hlavní cílem práce je: *zjistit, zda a jakým způsobem spolu spolupracuje management mateřských škol v rámci územní působnosti Místní akční skupiny Nad Prahou a jaké konkrétní formy spolupráce uplatňuje.* “Vzhledem k tomu, že se v pedagogickém výzkumu spolupráci managementu věnuje poměrně málo pozornosti, motivací výběru tohoto tématu bylo poskytnout zajímavý materiál, který by přinesl nové informace k tak významnému tématu jako je právě spolupráce managementu. Výzkumný problém navazuje na teoretickou část bakalářské práce. Mají-li mateřské školy u dětí a žáků rozvíjet kvality potřebné k učení a spolupráci, je třeba, aby je měli osvojeni i pedagogové, management škol obzvlášť.

6.2 Výzkumné otázky

- **Jak vnímají řídící pracovníci MŠ aktuální stav spolupráce managementu v regionu Praha-východ?**
- **Co je předmětem spolupráce managementu mateřských škol?**
- **Jakým způsobem probíhá spolupráce managementu MŠ?**

6.3 Výzkumná metoda

Pro realizaci výzkumu jsem zvolila kvantitativní přístup. Kvantitativní přístup je označení pro přístup, jehož zdrojem má být objektivní zkoumání edukační reality. (Skutil a kol., 2011, s. 59)

Dle Reichla kvantitativní přístup předpokládá, že různé aspekty, objekty a procesy sociálního světa jsou svým způsobem měřitelné či minimálně nějak tříditelné, uspořádané. (Reichel, 2009, s. 40)

Jako nástroj pro získání odpovědí na výzkumné otázky jsem zvolila kvantitativní přístup zprostředkovaný dotazováním. Pro naplnění hlavního cíle bakalářské práce jsem zvolila nejdříve techniku standardizovaného dotazníku a následně jsem získaná data z tohoto šetření doplnila výsledky částečně řízených rozhovorů provedenými s 2 řediteli konkrétních mateřských škol.

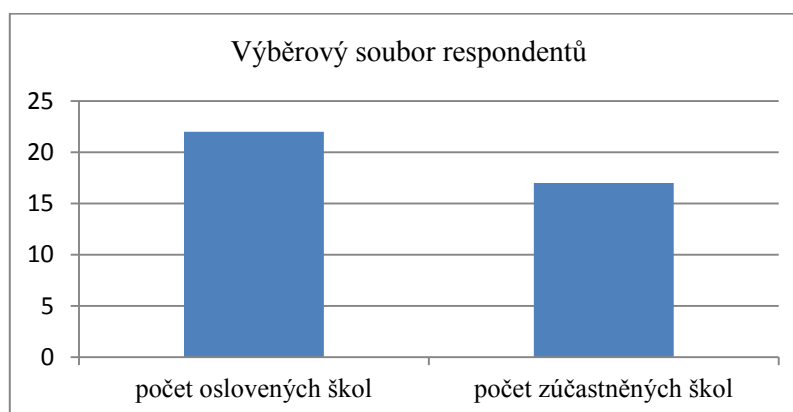
6.4 Objekt výzkumu

Základním souborem byli všichni řídicí pracovníci mateřských škol v regionu Praha-východ. Výběrovým souborem byli ředitelové a zástupci ředitelů s následujícími výběrovými znaky:

- funkce v mateřské škole zřizované státem, krajem, obcí či svazkem obcí
- škole je na území, ve kterém působí Místní akční skupina Nad Prahou
- region Praha-východ.

Seznam jednotlivých mateřských škol byl získán z databáze zveřejněné na webovém portálu MAS Nad Prahou. Adresy a kontakty jednotlivých mateřských škol byly následně dohledány na webových stránkách.

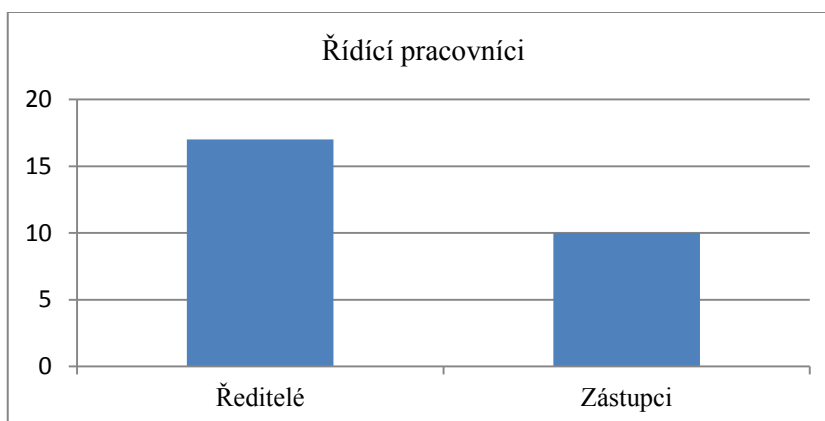
Graf 1 – Výběrový soubor respondentů



Osloveno bylo celkem 22 mateřských škol, přičemž výzkumného šetření se zúčastnilo 17 škol. 2 mateřské školy neměly zájem se zúčastnit z toho důvodu, že téma spolupráce managementu je pro ně interní záležitostí a nechtějí informace, jak ředitelé a zástupci

spolupracují s jinými řídicími pracovníky v regionu, poskytovat. Další 3 mateřské školy nevyplnily dotazník ve stanoveném termínu a výzkumného šetření se tak nezúčastnily. Šetření se zúčastnilo 77,27 % respondentů. Vysoká míra návratnosti dotazníků byla podpořena telefonním kontaktem a následně osobním vyzvednutím dotazníků přímo v mateřské škole.

Graf 2 – Počet řídicích pracovníků



Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 17 ředitelů mateřských škol a 10 zástupců.

Pro metodu částečně řízeného rozhovoru, jakožto doplnění dotazníkového šetření, byli záměrným výběrem vybráni 2 ředitelé mateřské školy. Tento výběr byl uskutečněn nejen na základě společných znaků s výběrovým souborem, ale také na základě oficiálního partnerství v Místní akční skupině Nad Prahou. Podmínky partnerství jsou přiloženy v příloze č. 1. Respondentům byla zaručena anonymita.

6.5 Organizace výzkumu

6.5.1 Předvýzkum

Před samotným výzkumným šetřením předcházet předvýzkum. Záměrem tohoto předvýzkumu bylo ověřit nejen srozumitelnost dotazníkových otázek, ale také pokynů pro vyplňování. Dotazník byl ověřen samotným tvůrcem, dvěma učiteli mateřské školy a zaměstnancem veřejné správy. Všichni oslovení respondenti dotazník vyplnili a byli požádáni i o zpětnou vazbu, která umožnila odhalit některé chyby či nejasnosti. Předvýzkum potvrdil, že získaná data jsou dobře vyhodnotitelná.

6.5.2 Časový harmonogram sběru dat

Výběr respondentů, příprava kontaktů pro dotazníkové šetření a rozhovory – listopad 2016

Vytvoření dotazníků a předvýzkum – prosinec 2016

Rozeslání a sběr dat – leden 2017

Rozhovory – únor 2017

Analýza a vyhodnocení výzkumného šetření – únor, březen 2017

6.6 Techniky sběru dat

Pro výzkumnou část bakalářské jsem zvolila kvantitativní přístup zprostředkovaný dotazováním. Podstatou dotazování je kladení otázek, jednak formou písemnou (dotazník) a také mluvenou (rozhovor). Tento způsob získávání výzkumných informací je specifický pro sociální výzkum. (Reichel, 2009, s. 99)

Pro naplnění hlavního cíle bakalářské práce jsem zvolila nejdříve techniku dotazníku (příloha 2). Jde o dotazník standardizovaný, který přináší, jak uvádí Reichel, údaje kvantitativně zpracovatelné, velmi dobře tříditelné a srovnatelné. (Reichel, 2009, s. 120). Dotazníky pro ředitele a zástupce obsahovaly otázky převážně uzavřené, několik polouzavřených a některé dávaly prostor pro vlastní odpověď. Identifikační údaje byly zjišťovány v závěru dotazníku. Respondenti byli nejdříve telefonicky kontaktováni, dotazníky jsem poté doručila do mateřských škol a za 2 týdny opět vyzvedla osobně.

Druhou použitou technikou sběru dat byl částečně řízený rozhovor (též polostrukturovaný), který jsem realizovala s 2 řediteli mateřských škol. Tyto ředitele jsem označil jako respondenta A a respondenta B. Rozhovory proběhly v únoru 2017, po domluvě s řediteli přímo v mateřských školách, na kterých vykonávají ředitelskou funkci. Jak uvádějí Skutil a kol., polostrukturovaný rozhovor je pravděpodobně nejrozšířenější podoba rozhovoru, při kterém se tazatel drží předem připravených otázek, avšak průběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta. (Skutil a kol., 2011, s. 91)

7 Analýza a výsledky výzkumného šetření

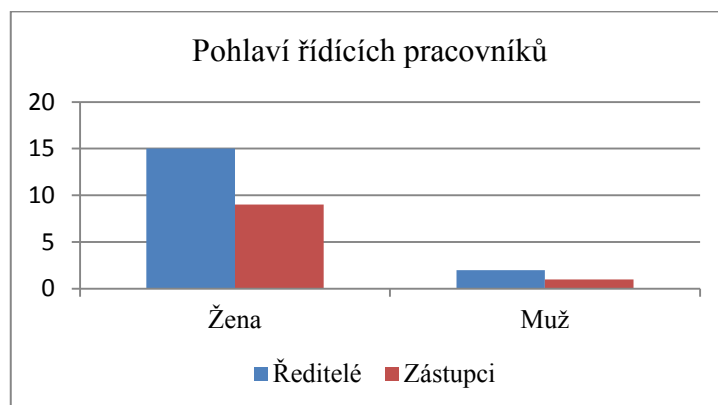
Analýza výsledků výzkumného šetření proběhla na základě poskytnutých údajů z dotazníkového šetření a dále na základě doplněných informací získaných z částečně řízených rozhovorů. Vyhodnocení odpovědí není uvedeno ve stejném pořadí jako kladení otázek v dotazníku z důvodu lepší orientace ve výsledcích. V úvodní části vyhodnocení jsou popsány identifikační údaje, které byly v dotazníku zařazeny až v jeho závěrečné části. Otázky jsou vyobrazeny grafy, jsou popsány a vyhodnoceny. Tuto kapitolu doplňuje závěrečné shrnutí celého výzkumného šetření.

7.1 Vyhodnocení výzkumného šetření

Identifikační údaje respondentů

Otázka č. 12 – Pohlaví

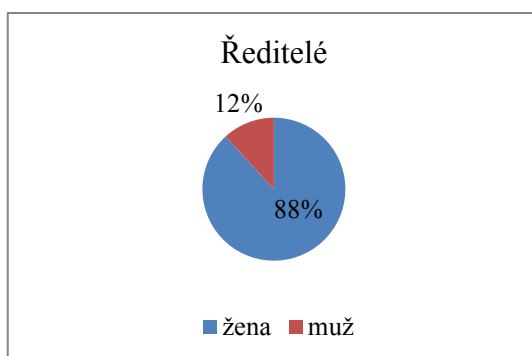
Graf 3 – Pohlaví řídících pracovníků



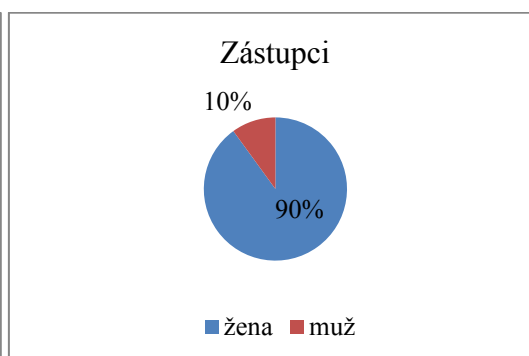
Výzkumného šetření se zúčastnilo 15 ředitelů, 2 ředitelů, 9 zástupkyň a 1 zástupce ředitele.

Graf 4 a graf 5 přináší procentuální znázornění pohlaví respondentů.

Graf 4 – Pohlaví ředitelů



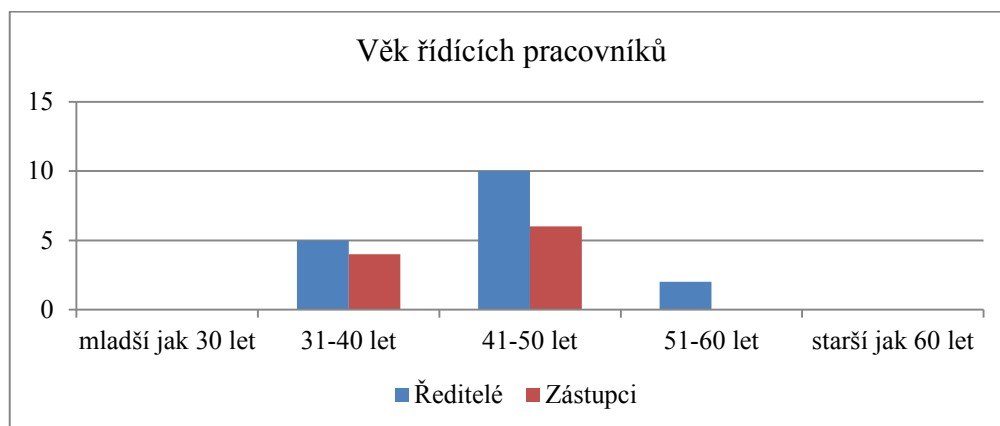
Graf 5 – Pohlaví zástupců



Závěr otázky č. 12 – Většina řídících pracovníků regionu jsou ženy. A to jak na pozici ředitele, tak i na pozici zástupce.

Otázka č. 13 – Váš věk?

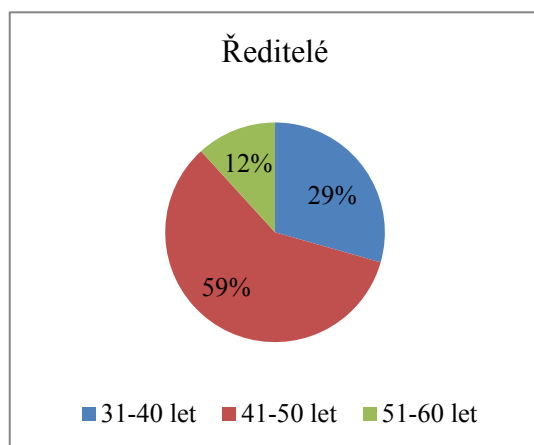
Graf 6 – Věk řídících pracovníků



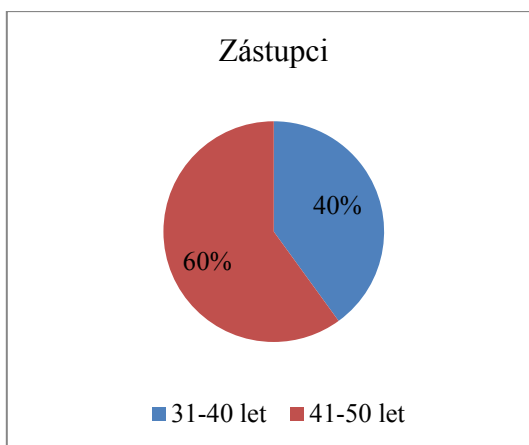
Žádný z dotazovaných řídících pracovníků není mladší jak 30 let, ani starší jak 60 let. Největší počet respondentů, a to jak ředitelé, tak zástupci jsou ve věku 41-50 let. Druhá nejvíce zastoupená věková kategorie je 31-40 let, a to 5 ředitelů a 4 zástupci. Pouze 2 ředitelé jsou ve věku 51-60 let.

V procentech znázorňují grafy 7 a 8 věkové složení respondentů.

Graf 7 – Věk ředitelů



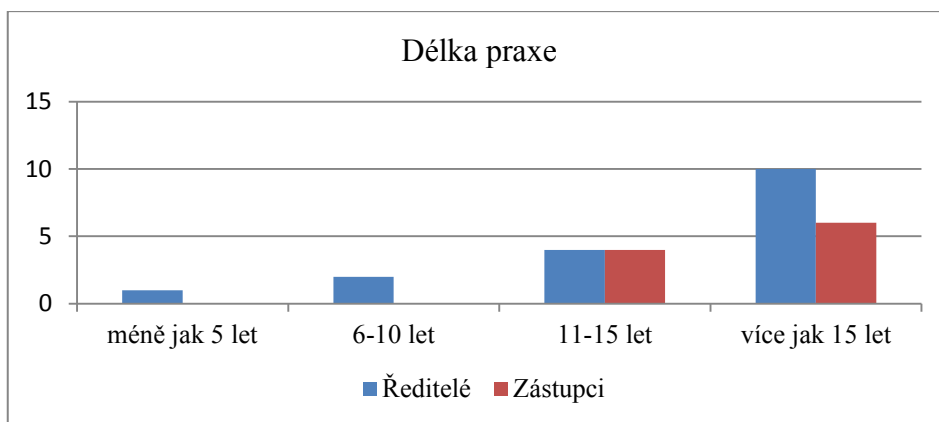
Graf 8 – Věk zástupců



Závěr otázky č. 13 – Většina řídících pracovníků se pohybuje v mladším středním či středním věku. Žádný z respondentů není mladší 30 let ani starší 60 let.

Otázka č. 14 – Jaká je celková délka vaší praxe?

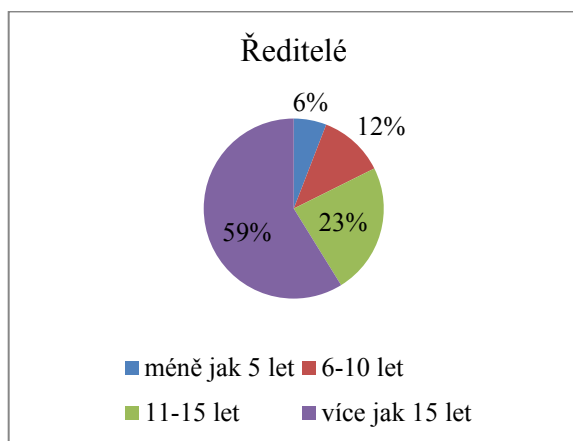
Graf 9 – Délka praxe



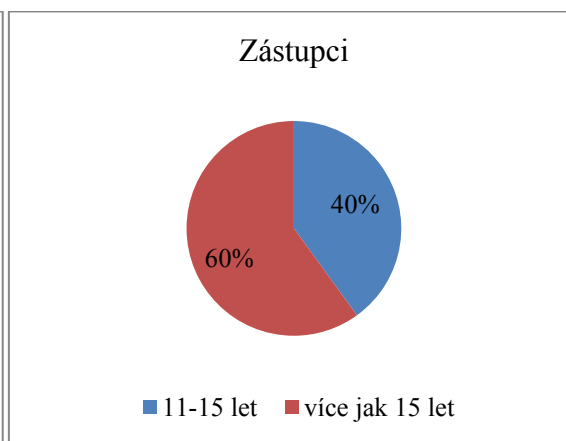
Graf 9 ukazuje, že 10 ředitelů a 6 zástupců mají pedagogickou praxi více jak 15 let. Shodný je počet respondentů s praxí 11-15 let, a to 4 ředitelé a 4 zástupci. 2 ředitelé mají praxi 6-10 let, pouze 1 ředitel méně jak 5 let. Nikdo ze zástupců nemá praxi méně jak 10 let.

Délku pedagogické praxe v procentech zobrazují grafy 10 a 11.

Graf 10 – Délka praxe ředitelů



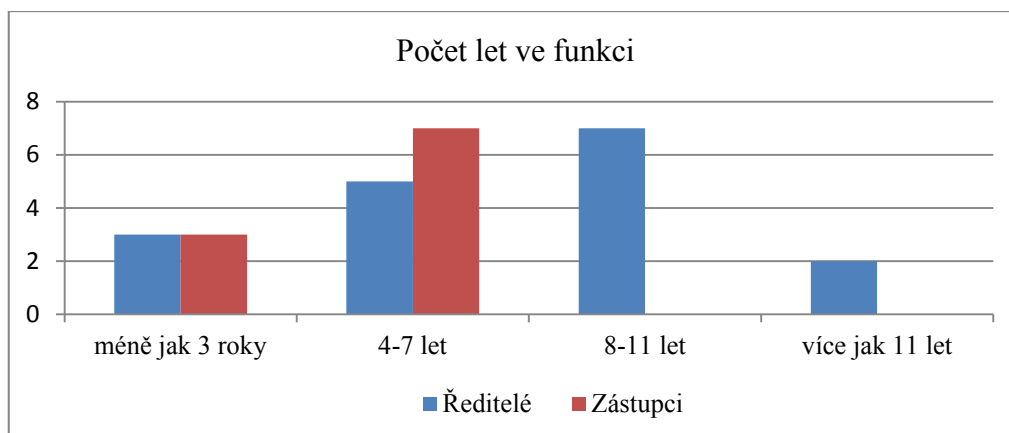
Graf 11 – Délka praxe zástupců



Závěr otázky č. 14 – Ředitelé i zástupci působí ve svém oboru dlouhodobě, neboť nejvíce ředitelů i zástupců má praxi delší než 15 let. Pouze 1 ředitel má celkovou praxi kratší dobu jak 5let.

Otázka č. 15 – Jak dlouho působíte ve funkci ředitele školy/zástupce ředitele?

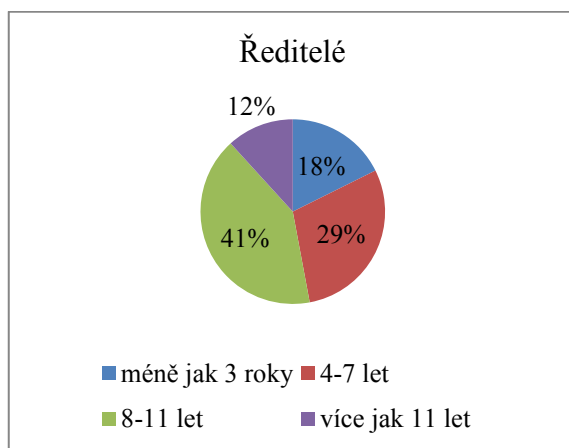
Graf 12 – Počet let ve funkci



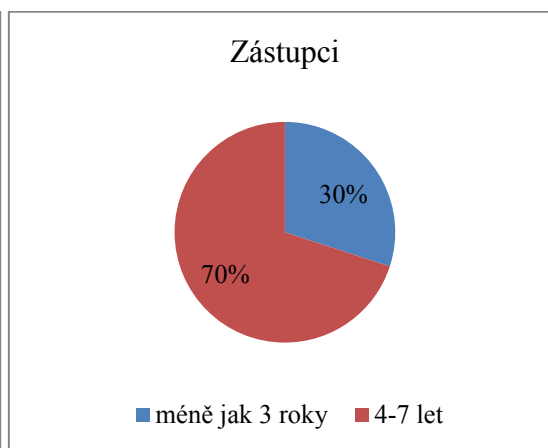
Z grafu 12 můžeme zjistit, že 3 respondenti vykonávají funkci ředitele 3 roky, 5 ředitelů je ve funkci 4-7 let. Nejvíce ředitelů, a to 7, je ve funkci 8-11 let, pouze 2 ředitelé více jak 11 let. Nejvíce zástupců, a to 7, vykonává funkci 4-7 let. Zbývající 3 zástupci méně jak 3 roky.

Procentuální délku funkce řídicích pracovníků můžeme vidět na grafu 13 a 14.

Graf 13 – Délka funkce ředitelů



Graf 14 – Délka funkce zástupců

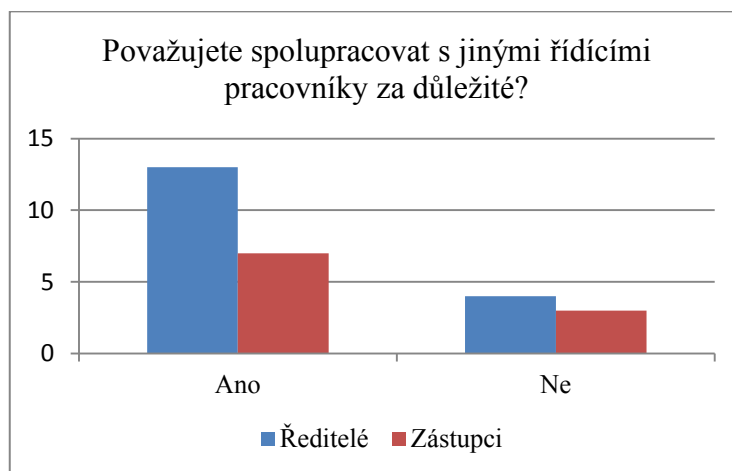


Závěr otázky č. 15 – Většina dotazovaných ředitelů má středně dlouhou zkušenost s řízením a vedením mateřské školy. Stejně tak je to i u zástupců ředitelů.

Otázky vztahující se k výzkumné otázce č. 1: Jak vnímají řídicí pracovníci MŠ aktuální stav spolupráce managementu v regionu Praha-východ?

Otázka č. 2 – Považujete spolupracovat s jinými řídícími pracovníky MŠ v regionu Praha-východ za důležité?

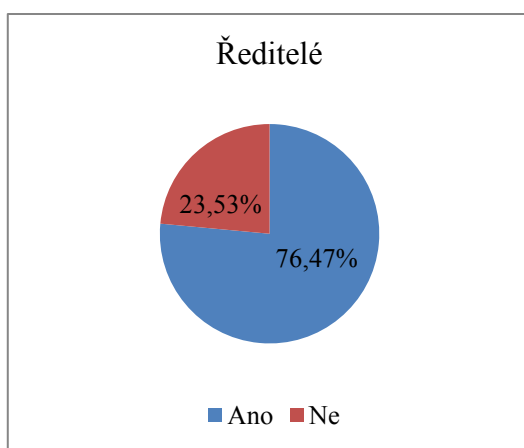
Graf 15 – Vnímání potřeby spolupráce



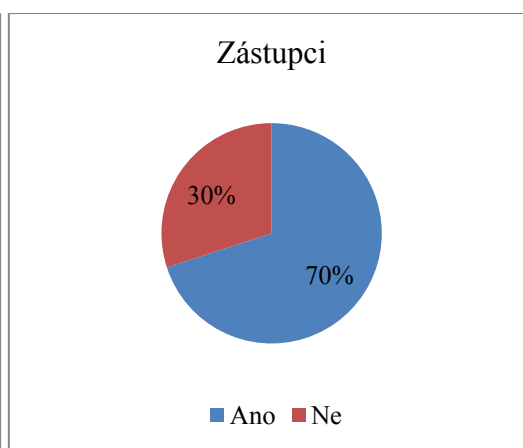
Obě skupiny respondentů – 76,47 % ředitelů a 70 % zástupců se shodly na tvrzení, že je důležité spolupracovat s jinými řídícími pracovníky. Ostatní nepovažují spolupracovat na úrovni managementu škol za důležité.

Na následujících grafech 16 a 17 jsou odpovědi jednotlivých respondentů vyjádřeny v procentech.

Graf 16 – Potřeba spolupráce ředitelů



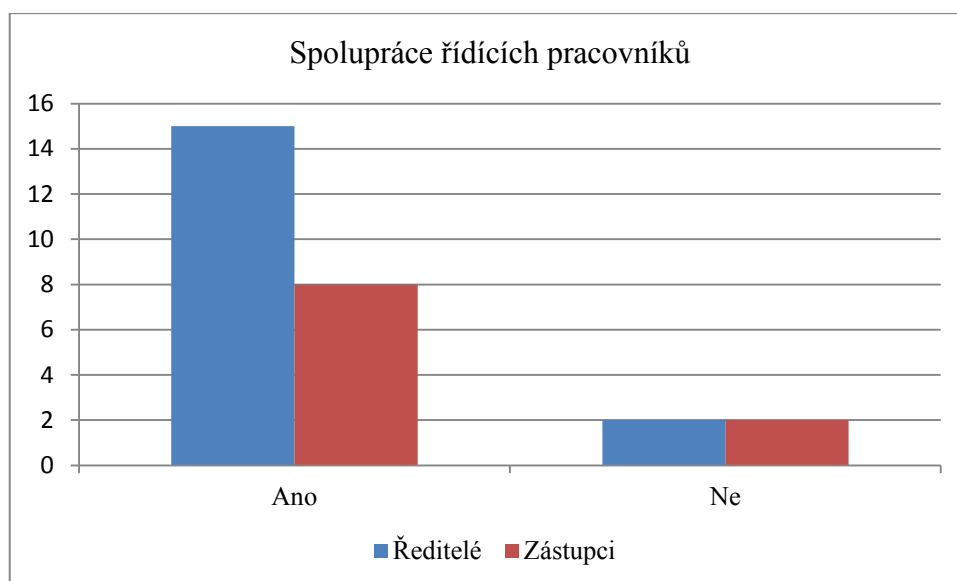
Graf 17 – Potřeba spolupráce zástupců



Závěr otázky č. 2 – Řídící pracovníci vyjádřili svými odpověďmi souhlas s tím, že vnímají spolupráci s jinými řediteli a zástupci škol v regionu převážně jako důležitou.

Otázka č. 3 – Spolupracujete s řídícími pracovníky jiných MŠ v regionu Praha-východ?

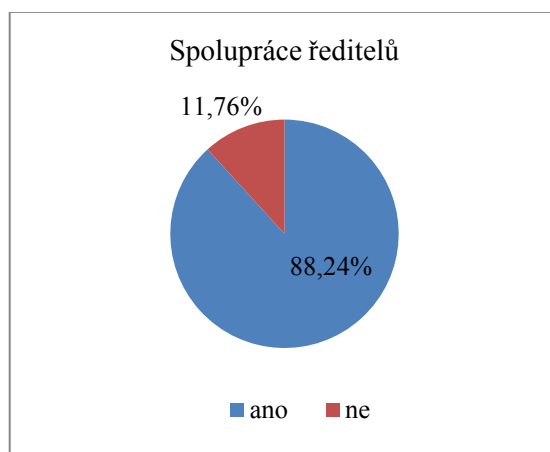
Graf 18 – Spolupráce řídících pracovníků



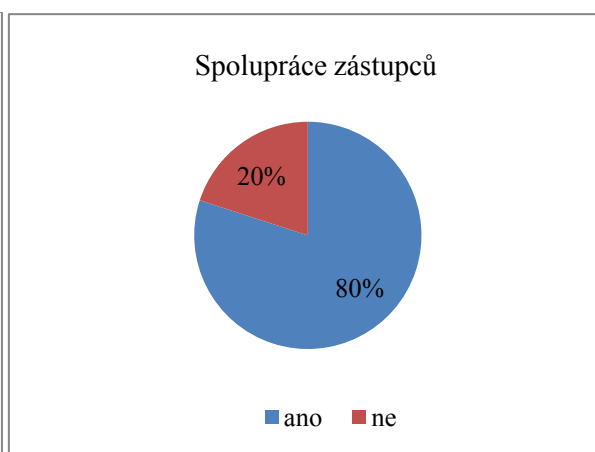
Z celkového počtu 17 dotazovaných ředitelů spolupracuje s jinými řídícími pracovníky 15 ředitelů, což je 88,24 %. Z 10 zástupců jich spolupracuje s ostatními řídícími pracovníky 8, což činí 80 %. Zbývající respondenti na úrovni managementu nespolupracují.

Procentuální znázornění spolupráce řídících pracovníků s jinými řediteli a zástupci škol můžeme vidět na následujících grafech 19 a 20.

Graf 19 – Spolupráce ředitelů



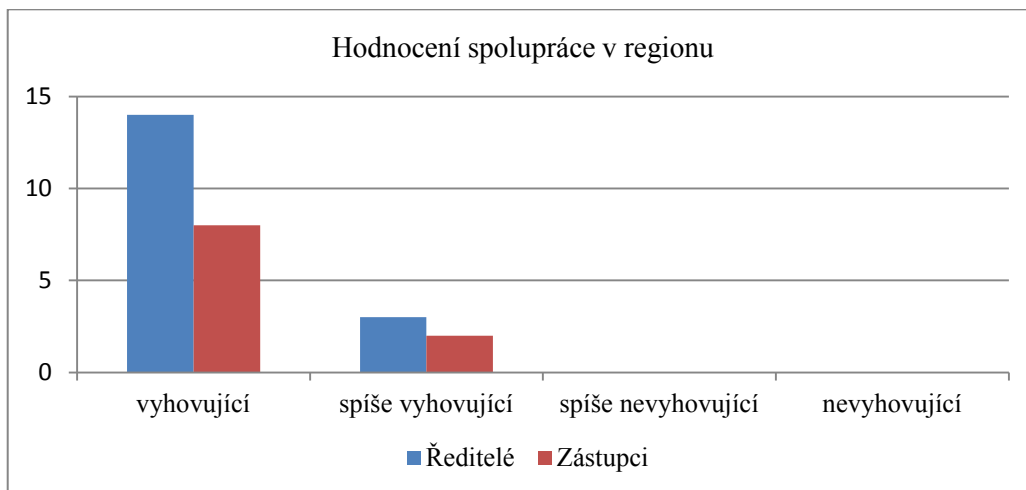
Graf 20 – Spolupráce zástupců



Závěr otázky č. 3 – *Převážná většina řídících pracovníků spolupracuje s jinými řediteli či zástupci v regionu Praha-východ.*

Otázka č. 4 – Jak hodnotíte současnou spolupráci řídicích pracovníků v rámci regionu Praha-východ?

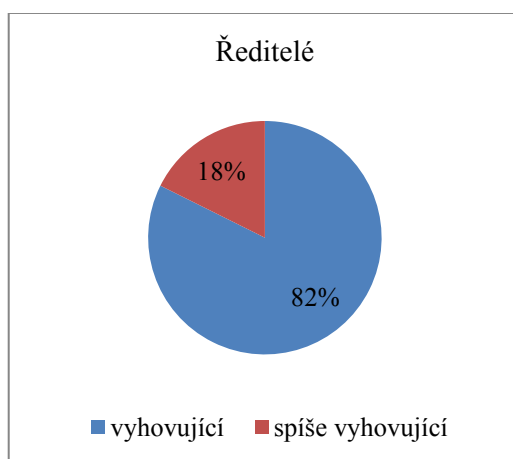
Graf 21 – Hodnocení spolupráce



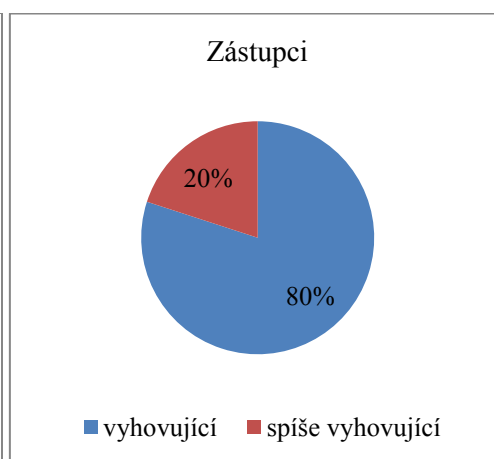
14 ředitelů ze 17 dotazovaných a 8 zástupců z 10 dotazovaných hodnotí spolupráci s ostatními řídicími pracovníky v regionu Praha-východ za vyhovující. Zbylí respondenti za spíše vyhovující. Nikdo z dotazovaných nevedl, že by spolupráce mezi řediteli a zástupci byla nevyhovující či spíše nevyhovující.

Na následujících grafech 22 a 23 je vyobrazeno procentuální hodnocení spolupráce.

Graf 22 – Hodnocení ředitelů



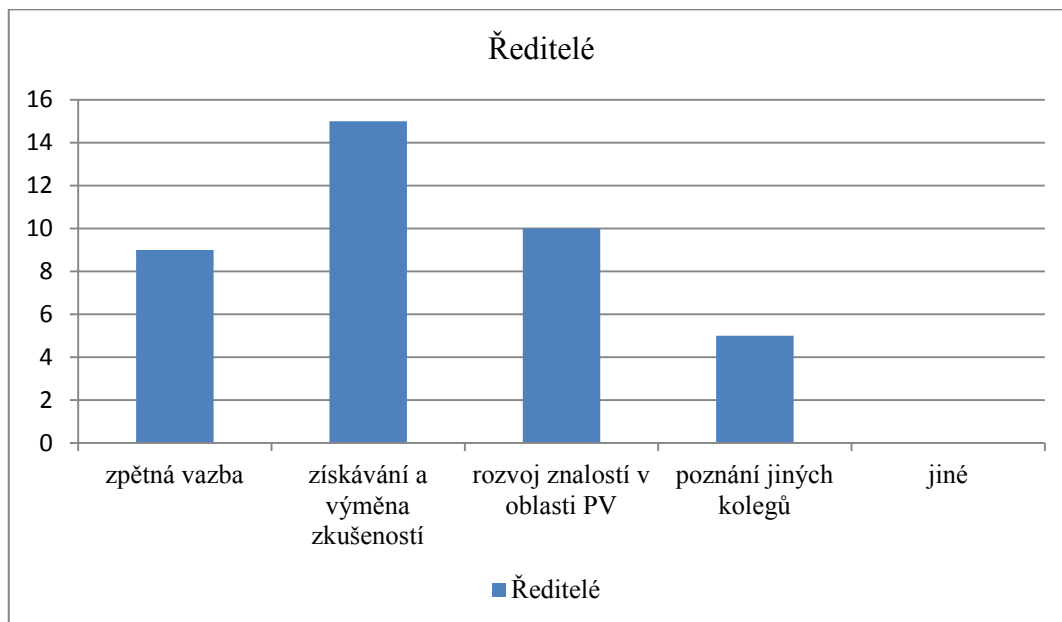
Graf 23 – Hodnocení zástupců



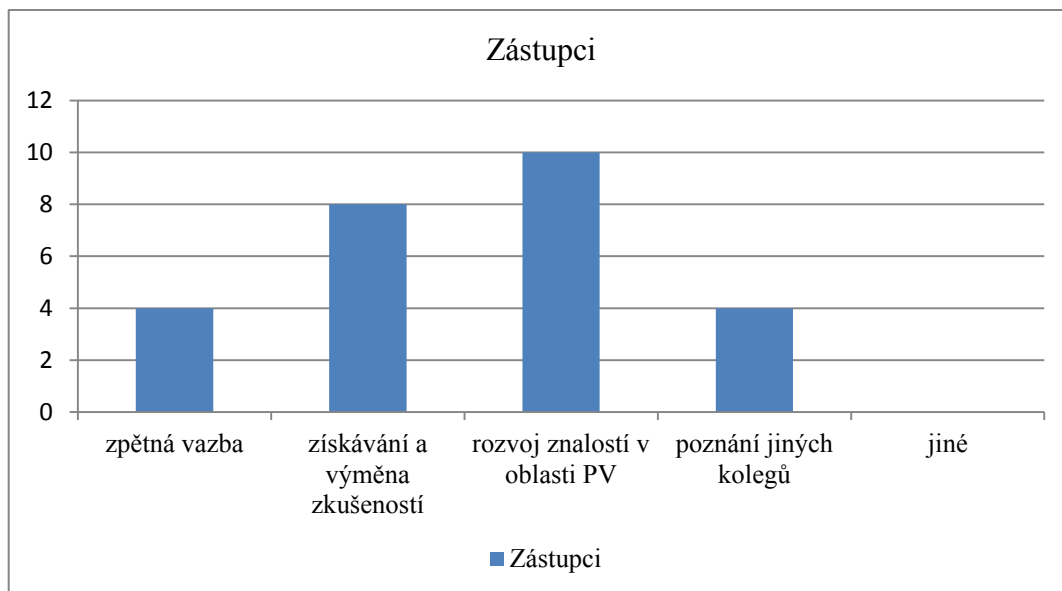
Závěr otázky č. 4 – Převážná většina řídicích pracovníků je se spoluprací managementu v regionu Praha-východ spokojena a hodnotí ji jako vyhovující či spíše vyhovující.

Otázka č. 5 – Jaký přínos vidíte ve spolupráci s jinými řediteli/zástupci MŠ v regionu?

Graf 24 – Přínos spolupráce pro ředitele



Graf 25 – Přínos spolupráce pro zástupce



V rámci této otázky měli možnost řídicí pracovníci vybrat více odpovědí, případně možností „jiné“ doplnit další přínosy pro ně významné. Ředitelé uvedli, a to celkem 15 ze 17, což činí 88,24 %, že největším přínosem v oblasti spolupráce managementu je získávání a vyměňování si zkušeností s jinými řídicími pracovníky. Druhou nejčastější odpovědí je rozvoj znalostí v oblasti předškolního vzdělávání, což odpovídělo celkem 10

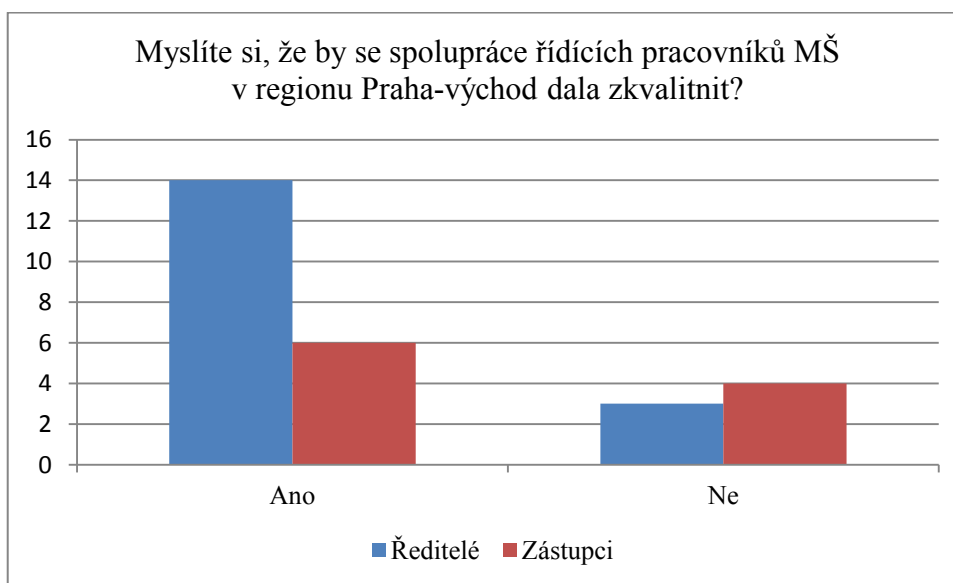
respondentů, a to je téměř 60 %. Více jak 50 % dotázaných ředitelů uvedlo, že přínosem spolupráce je pro ně získání zpětné vazby od jiných řídicích pracovníků.

Odpověď, která měla největší zastoupení u zástupců, byla rozvoj znalostí v oblasti předškolního vzdělávání. Tuto odpověď vybralo 100 % dotázaných zástupců. Druhou nejčastější odpovědí je získávání a výměna zkušeností, a to celkem u 8 zástupců, což činí 80 %. 40 % zástupců uvedlo, že spolupráce je pro ně přínosem jednak v získání zpětné vazby, ale také poznání kolegů z jiných mateřských škol.

Závěr otázky č. 5 – Největší přínos v oblasti spolupráce managementu mateřských škol vidí ředitelé v získávání a vyměňování si zkušeností. Zástupci ředitelů v rozvoji znalostí v oblasti předškolního vzdělávání.

Otázka č. 6 – Myslíte si, že by se dala spolupráce řídicích pracovníků MŠ v regionu Praha-východ zkvalitnit? Pokud ano, jakým způsobem?

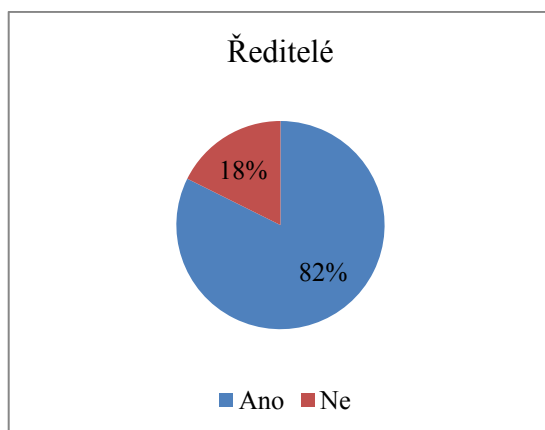
Graf 26 – Názor na zkvalitnění spolupráce



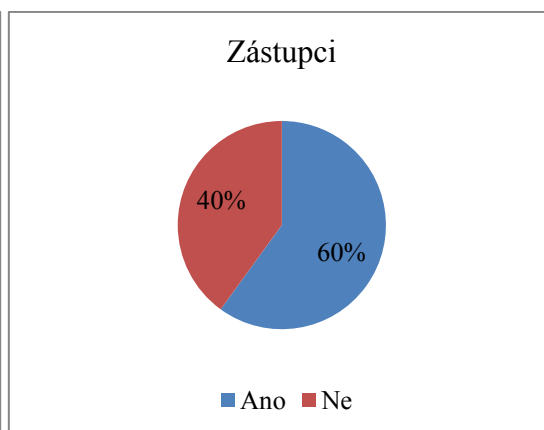
14 ředitelů, stejně tak 6 zástupců, si myslí, že by se spolupráce řídicích pracovníků v regionu Praha-východ dala zkvalitnit. Opak si myslí pouze 3 ředitelé a 4 zástupci.

Odpovědi řídicích pracovníků převedené do procent nabízejí grafy 27 a 28.

Graf 27 – Zkvalitnění dle ředitelů



Graf 28 – Zkvalitnění dle zástupců



V rámci této napůl otevřené otázky mohli řídicí pracovníci, vyjádřit svůj názor, jakým způsobem by se spolupráce mezi managementem MŠ v regionu Praha-východ dala zkvalitnit. Zde jsou jejich odpovědi:

„Snižít úvazky ředitelů u dětí, aby bylo více času na setkávání. “

„Setkávat se více, a tak předávat a získávat více pedagogických zkušeností. “

„Více času, více termínů, konkrétní témata, ... “

„Na základě více vzájemných hospitací a mentoringu mezi školami. “

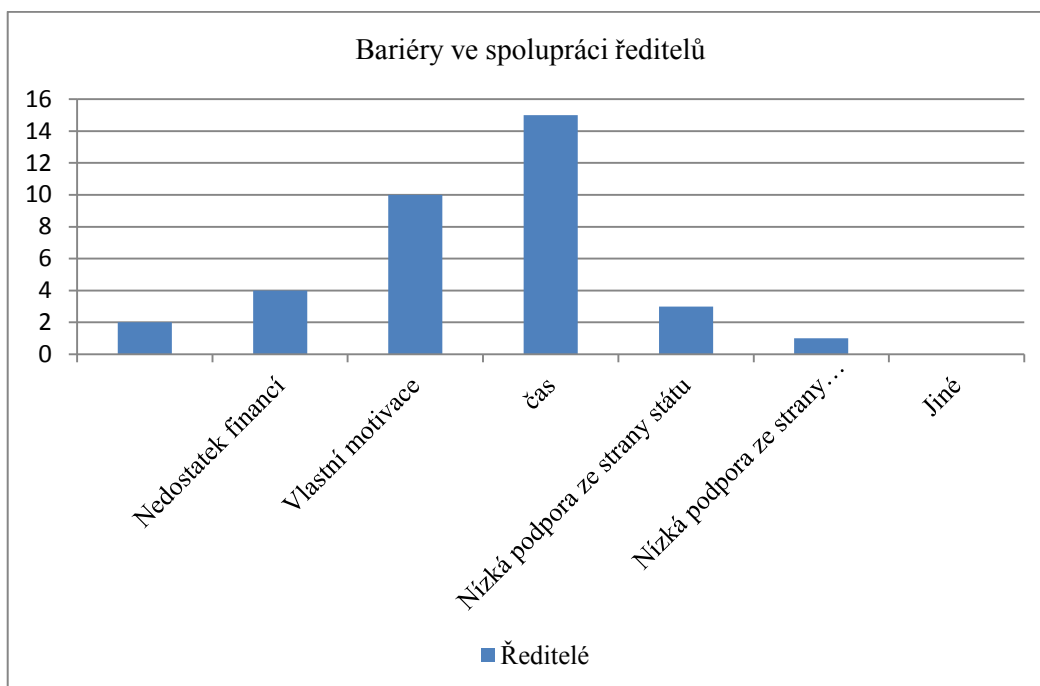
„Lepší zajištění organizace jednotlivých setkávání – včasné zaslání pozvánek, konkrétní témata. “

„Více seminářů na současné legislativní změny“

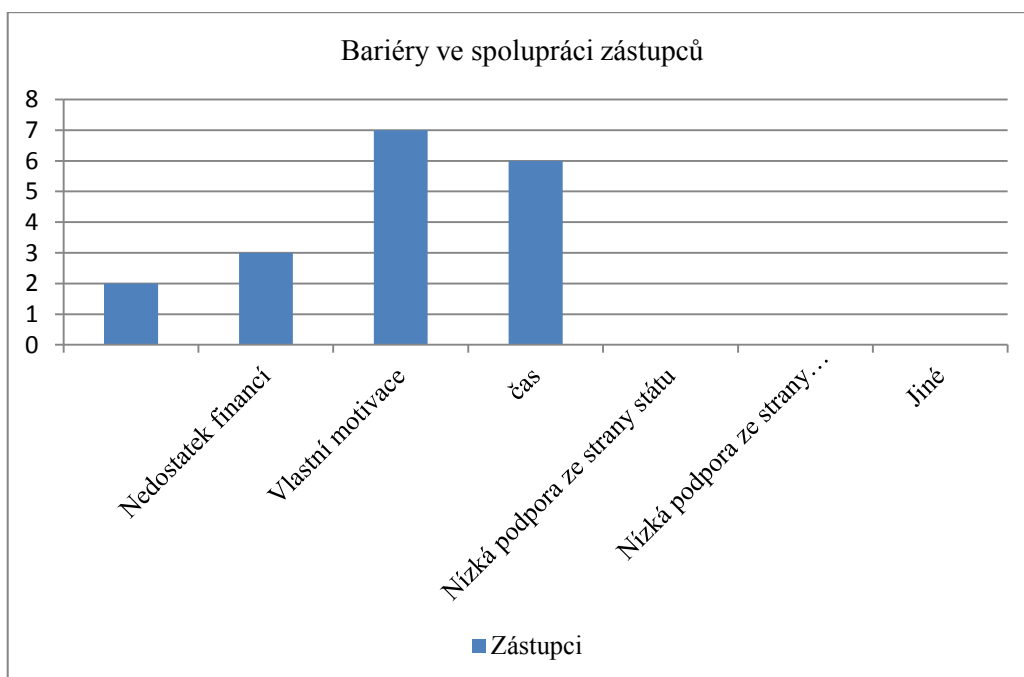
Závěr otázky č. 6 – I přesto, že většina respondentů vyjádřila souhlas s tím, že by se spolupráce na úrovni managementu dala zkvalitnit, názor na to, jakým způsobem, vyjádřilo pouze několik z nich. Z odpovědí vyplynulo, že i přes to, že řídicím pracovníkům nezbývá na spolupráci tolik času, ocenili by zvýšení nabídky různých akcí (semináře, workshopy apod.) s konkrétními tématy.

Otázka č. 7 – Co vás nejvíce limituje v rozvoji spolupráce s jinými řídicími pracovníky v regionu? Je možné vybrat více odpovědí.

Graf 29 – Bariéry ve spolupráci u ředitelů



Graf 30 – Bariéry ve spolupráci u zástupců



15 ředitelů ze 17 dotazovaných uvedlo, že je pro ně nejvíce limitující čas. Další bariérou je pro ředitele vlastní motivace, konkrétně u 10 dotazovaných. 4 ředitelé uvedli, že se nemohou angažovat ve spolupráci pro nedostatek financí. 3 si myslí, že je malá podpora ze strany státu a 1 ředitel má pocit, že ho nepodporuje zřizovatel. Pouze 2 ředitelé nespolupracují, jelikož cítí nezájem ze strany jiných řídicích pracovníků.

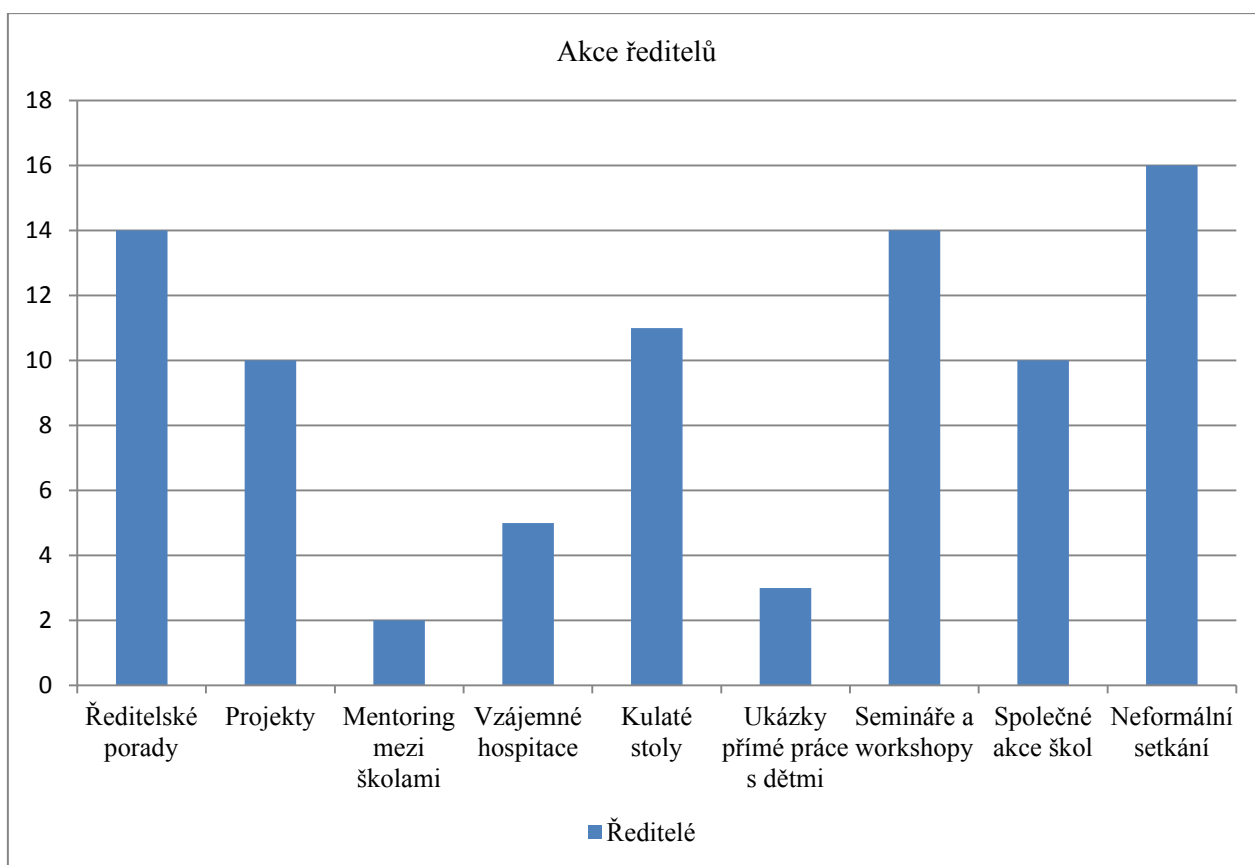
Největší bariérou v rozvoji spolupráce u zástupců je vlastní motivace, tuto odpověď uvedlo 7 zástupců z 10 dotazovaných. Druhá nejvíce zastoupená odpověď jsou časové možnosti, a to u 6 zástupců. 3 zástupci nespolupracují z důvodu nedostatku financí a 2 z důvodu, že jiní řídící pracovníci nemají zájem.

Závěr otázky č. 7 – *Pro rozvoj spolupráce s jinými řídícími pracovníky jsou jak u ředitelů, tak zástupců nejvíce limitující časové možnosti a vlastní motivace.*

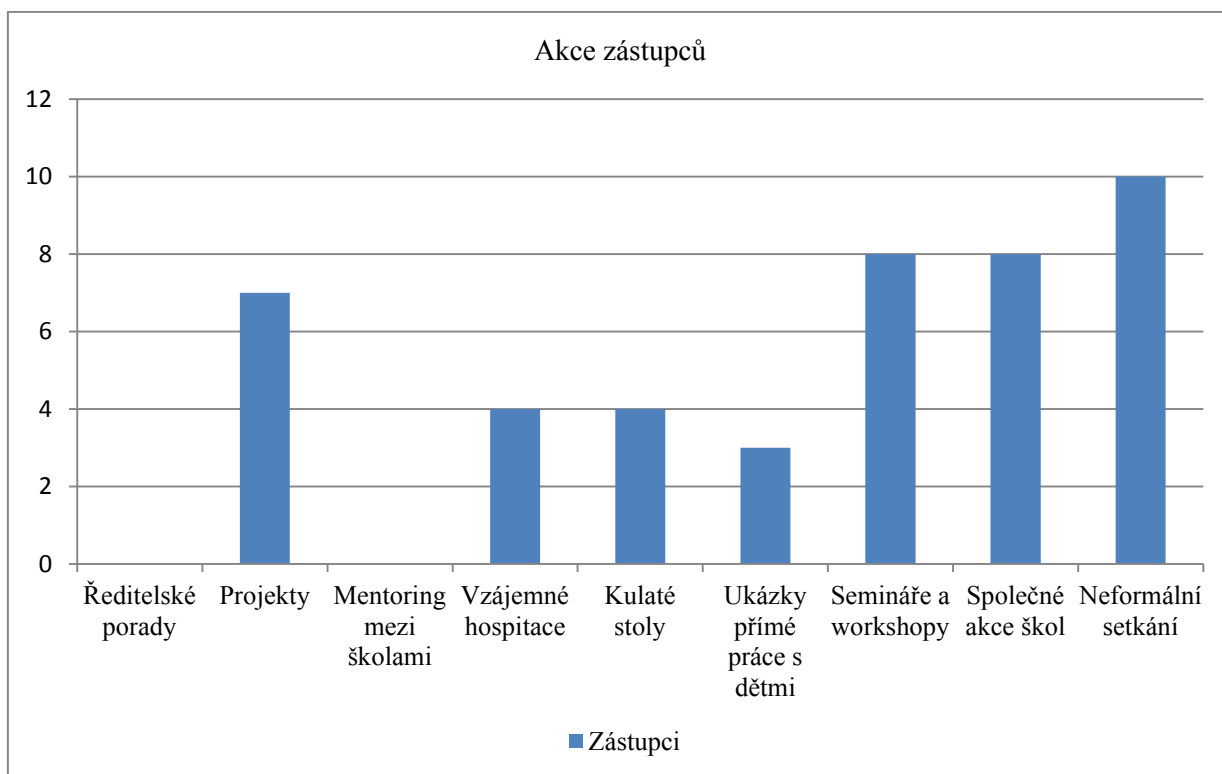
Otázky vztahující se k výzkumné otázce č. 2 – Co je předmětem spolupráce managementu MŠ?

Otázka č. 9 – *S jakými formami spolupráce managementu MŠ máte zkušenost? Je možné vybrat více odpovědí.*

Graf 31 – Akce, kterých se účastní ředitelé



Graf 32 – Akce, kterých se účastní zástupci



Nejvíce ředitelů, a to celkem 16, se účastní neformálních setkávání. Dalších 14 ředitelů se účastní ředitelských porad a také workshopů a seminářů, 11 kulatých stolů. 10 dotazovaných ředitelů spolupracuje v rámci projektů, stejně tak se 10 ředitelů setkává s ostatními řídicími pracovníky na společných akcích škol. V odpovědích byly také zastoupeny hospitace 5 řediteli, vzájemné ukázky přímé práce u 3 ředitelů a 2 ředitelé mají zkušenost s mentoringem mezi školami.

Co se týče zástupců, nejvíce mezi sebou uplatňují neformální setkávání, a to 10 z 10 zástupců. 8 zástupců se setkává a spolupracuje při společných akcích škol a v rámci seminářů a workshopů. 7 zástupců uvedlo účast v projektech. 4 zástupci uplatňují vzájemné hospitace a účastní se kulatých stolů. Dotazovaní zástupci se logicky neúčastní ředitelských porad a ani nemají zkušenost s mentoringem mezi školami.

Závěr otázky č. 9 – Všichni dotazovaní řídicí pracovníci se nejčastěji setkávají neformálně. Za významnou formu spolupráce ředitelů škol můžeme považovat ředitelské porady. Pro obě skupiny dotazovaných jsou typické formy spolupráce managementu mateřských škol semináře a workshopy a také společné setkávání v rámci různých školních akcí.

Otázka č. 10 – Jaká témata diskutujete v rámci jednotlivých setkání s jinými řídícími pracovníky

Tato volná otázka přinesla následující odpovědi:

15x „Legislativní změny“, „Aktuální témata ze škol. legislativy“, „Aktuální stav a plánované změny v předškolním vzdělávání“

8x „Organizační chod škol“

5x „Vzdělávací metody“

5x „Společně školní akce“

4x „Výměna dětí“

2x „Prázdninový provoz“

V rámci částečně řízených rozhovorů odpověděli ředitelé následovně:

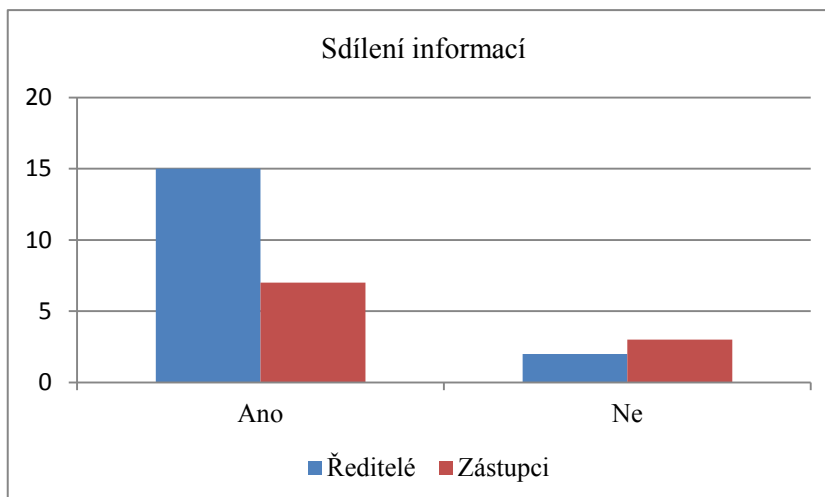
Respondent A: „Hlavním tématem je změna ve školském zákoně, která podporuje přijímání dvouletých dětí a také povinný poslední ročník v mateřských školách.“

Respondent B: „Jednoznačně školská novela a s tím přicházející změny.“

Závěr otázky č. 10 – Řídící pracovníci řeší v rámci setkávání nejčastěji legislativní změny týkající se předškolního vzdělávání. Dalším významným tématem je také organizační chod mateřských škol a vzdělávací metody.

Otázka č. 11 – Sdílíte informace nabyté od jiných řídících pracovníků s ostatními kolegy v rámci vlastní školy? Pokud ano, jakým způsobem?

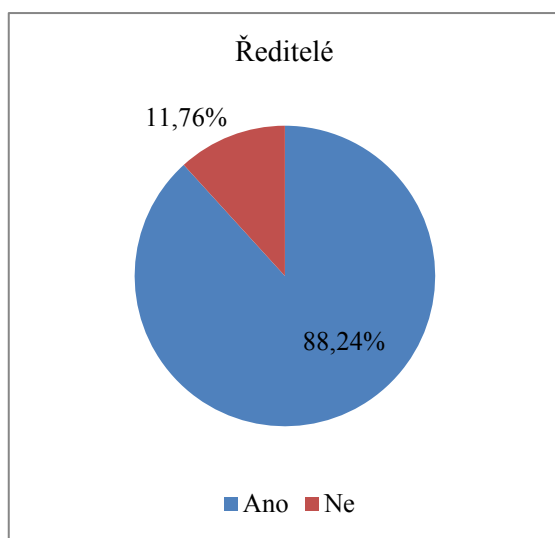
Graf 33 – Sdílení informací s kolegy



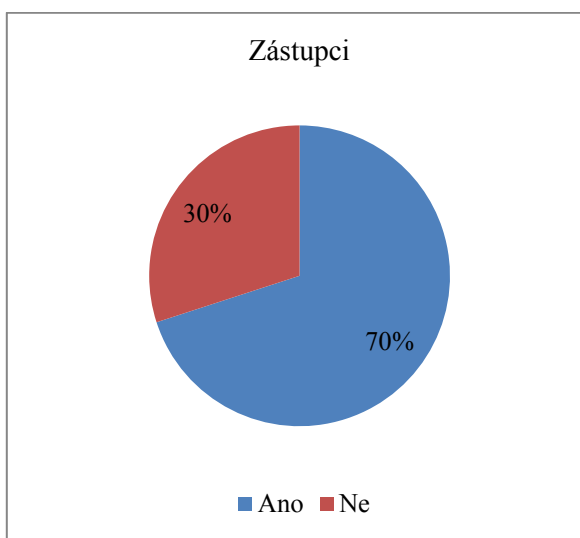
15 z dotazovaných ředitelů, což činí 88,24 %, sdílí tyto informace s ostatními členy své škol. Stejně tak 7 z dotazovaných zástupců, což je 70 % z dotazovaných zástupců.

Graf 34 a graf 35 znázorňují procentuální vyjádření, zda řídicí pracovníci sdílejí nabyté informace s kolegy ve své mateřské škole.

Graf 34 – Sdílení řediteli



Graf 35 – Sdílení zástupci



Tato polozavřená otázka přinesla i některé způsoby, jakými tyto informace sdílí dál mezi kolegy. Zde jsou jednotlivé odpovědi:

15x „Spontánní rozhovor“

10x „Porady“

2x „Pohospitační rozhovor“

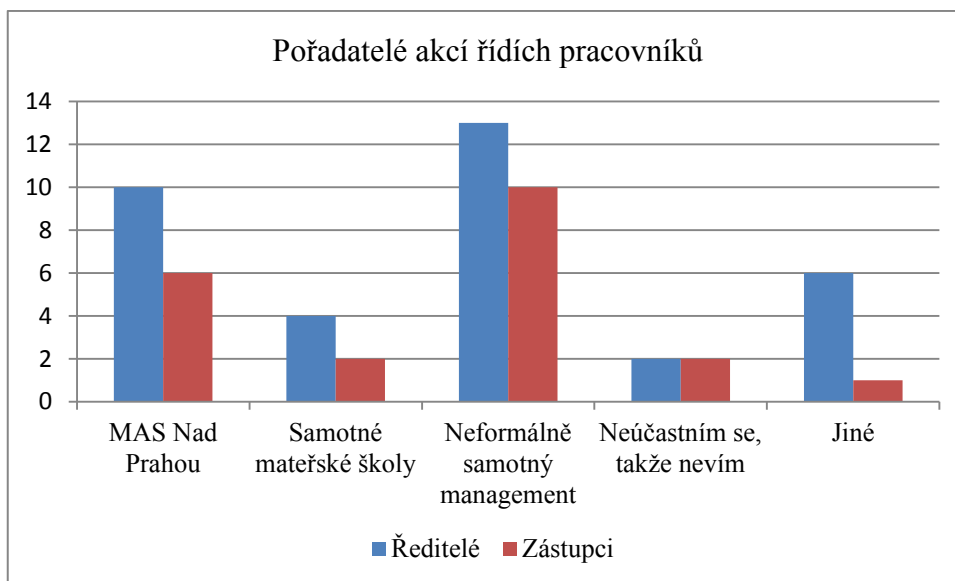
1x „V rámci párové výuky“

Závěr otázky č. 11 – Převážná většina ředitelů a zástupců informace, které získá v rámci spolupráce, se svými kolegy sdílí. A to nejvíce formou spontánního rozhovoru a pedagogických porad.

Otázky vztahující se k výzkumné otázce č. 3 – Jakým způsobem probíhá organizace spolupráce managementu MŠ v regionu?

Otázka č. 14 – Kdo v regionu pořádá jednotlivé akce, v rámci kterých máte možnost spolupracovat s jinými řídicími pracovníky?

Graf 36 – Pořadatelé akcí



Řídící pracovníci se shodli na tom, že nejvíce se účastní těch akcí, které si zorganizují oni sami neformálně. Takto odpovědělo celkem 13 ředitelů ze 17, což je 76,47 % a 10 zástupců z 10 dotazovaných, což je 100 %. Velké zastoupení odpovědí, a to 10 ze 17 ředitelů a 6 z 10 zástupců, měly akce organizované MAS Nad Prahou. 2 ředitelé a 4 zástupci odpověděli, že také samotné mateřské školy jsou organizátory jednotlivých akcí v regionu.

U této otázky mohli respondenti dopsat další osoby či instituce, které organizují jakákoliv akce v rámci regionu a tím podporují rozvoj spolupráce managementu mateřských škol. Zde jsou jejich odpovědi:

1x – „Zřizovatel“

2x – „Rodiče dětí“

4x – „Pracovní skupiny MAP“

V rámci částečně řízeného rozhovoru s 2 řediteli jsem položila dodatečnou otázku: *Má MAS Nad Prahou oficiálně ustanoveného hlavního koordinátora, který je v roli organizátora společných akcí? Jakým způsobem jste o akcích informováni?*

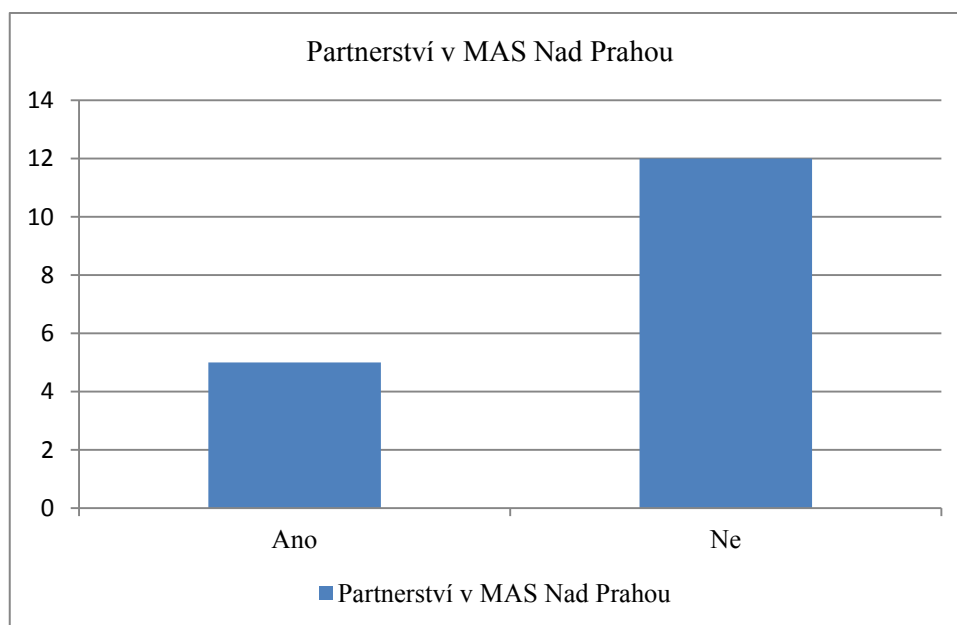
Respondent A: „Myslím si, že bez takovéto osoby by spolupráce v MAS nemohla ani fungovat. Takže ano, takový koordinátor existuje. Právě od něj dostávám elektronicky veškeré informace o plánovaných akcích. “

Respondent B: „Hlavní koordinátorka je má kamarádka, takže se o všech akcích dovídám i neformální cestou. Ale jsou samozřejmě emailově zasílané pozvánky na každé setkání či seminář. Navíc tuším, že veškeré informace jsou k dispozici i na webových stránkách MAS Nad Prahou. “

Závěr otázky č. 14 – Z odpovědí vyplývá, že management škol se nejčastěji setkává neformálně. Velkou roli v oblasti spolupráce managementu hraje Místní akční skupina Nad Prahou, která je organizátorem většiny akcí v rámci regionu Praha-východ. Z rozhovoru s řediteli vyplynulo, že organizace ze strany MAS je zajištěna skrz hlavního koordinátora. Pozitivní je i výsledek, že v regionu existují školy, které se angažují v realizaci jednotlivých setkání.

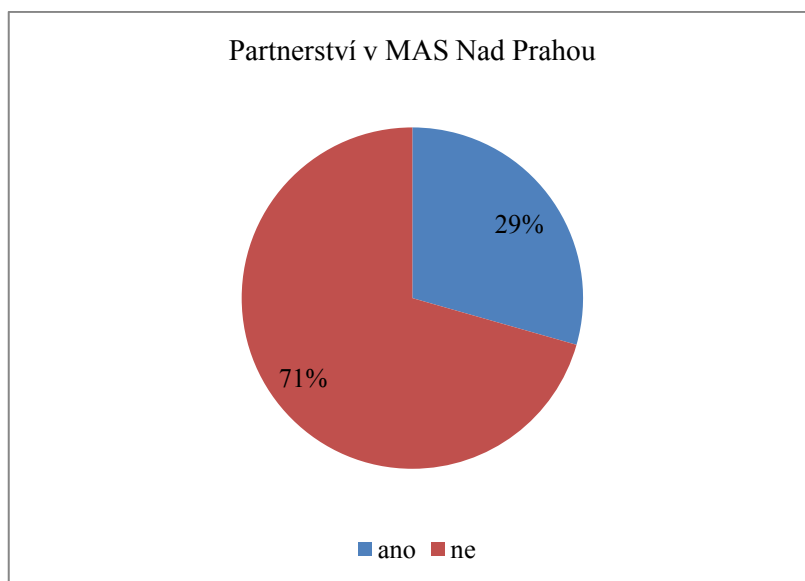
Otázka č. 1 – Je Vaše škola partnerem Místní akční skupiny Nad Prahou?

Graf 37 – Partnerství v MAS Nad Prahou



5 ze 17 ředitelů odpovědělo, že jejich škola je partnerem Místní akční skupiny Nad Prahou.

Graf 38 – Procentuální partnerství v MAS Nad Prahou



Tato otázka byla položena pouze ředitelům škol. Z výzkumného šetření vyšlo 5 kladných odpovědí, což činí celkem 29 % zúčastněných škol. Toto číslo se shoduje s počtem mateřských škol, které jsou uvedené jako partneři MAS Nad Prahou na webovém portálu této akční skupiny. Z celkového počtu dotázaných ředitelů, potvrdilo partnerství s MAS v 29 %.

V rámci částečně řízených rozhovorů, které byly uskutečněny právě s dvěma partnery této Místní akční skupiny, byla položena doplňující otázka: *Jaké výhody Vám přináší partnerství v MAS Nad Prahou v oblasti spolupráce managementu?*

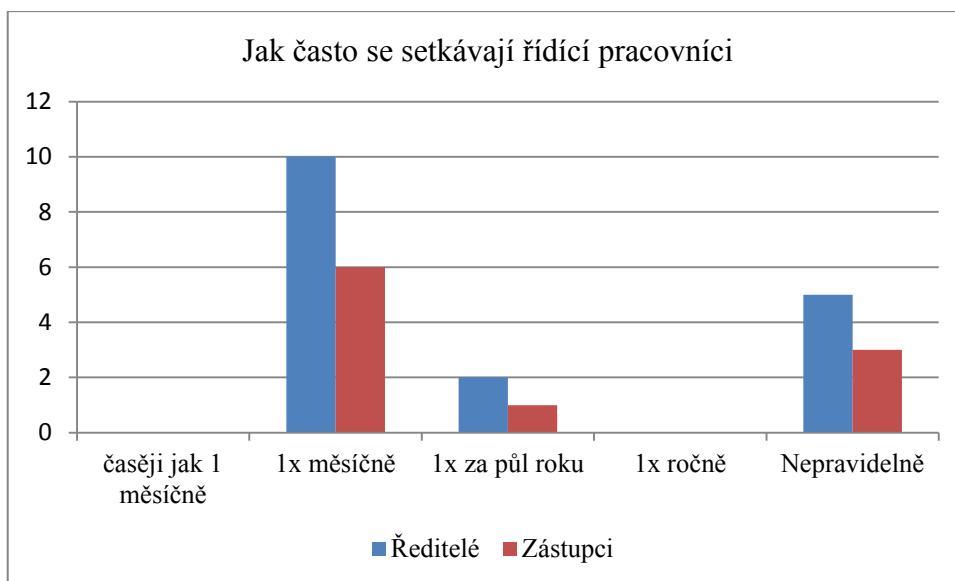
Respondent A: *“V oblasti spolupráce managementu mateřských škol příliš výhod nevidím. Plus vidím spíše v tom, že se naše škola účastní různých akcí na podporu regionálních aktivit, které MAS Nad Prahou pořádá. Naposledy jsme se například účastnili vzájemného mezigeneračního setkání při tvořivé práci s korálky pod vedením zkušených lektorek. Děti práce se seniory moc bavila, a i seniorům děti přinesly radost.”*

Respondent B: *„V poslední době využíváme různé aktivity – převážně semináře pro pedagogy. Hlavně v oblasti inkluze, polytechnického vzdělávání a logopedické péče. V oblasti spolupráce managementu je možností méně, velkým přínosem vidím spolupráci při zpracování EU projektů (šablony).“*

Závěr otázky č. 1 – *I přes to, že partneři MAS nepocítují velkou výhodu z partnerství v oblasti spolupráce managementu, můžeme kladně hodnotit účastnění se akcí, kde se s jinými řídicími pracovníky setkávají.*

Otázka č. 8 – Jak často se setkáváte s řídicími pracovníky z jiných MŠ v rámci regionu?

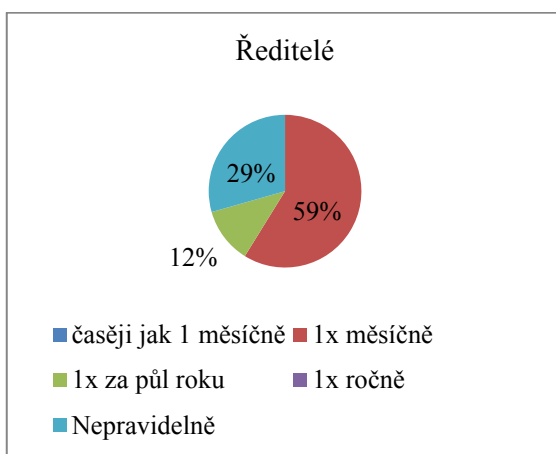
Graf 39 – Jak často se setkávají řídicí pracovníci



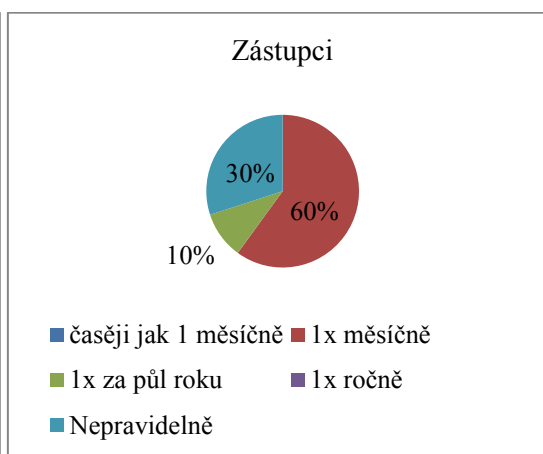
10 ředitelů a 6 zástupců se setkávají s pravidelností 1x měsíčně, 5 ředitelů a 3 zástupci nepravidelně. Zbylí 2 ředitelé a 1 zástupce se setkávají s jinými řídicími pracovníky 1x za půl roku.

Následující grafy 40 a 41 nám přinášejí procentuální znázornění.

Graf 40 – Pravidelnost setkání ředitelů



Graf 41 – Pravidelnost setkání zástupců



Závěr otázky č. 8 – Z odpovědí respondentů vyplývá, že řídicí pracovníci se setkávají většinou 1x do měsíce nebo nepravidelně.

7.2 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V rámci výzkumné části jsem si dala za cíl *zjistit, zda a jakým způsobem spolu spolupracuje management mateřských škol v rámci územní působnosti Místní akční skupiny Nad Prahou a jaké konkrétní formy spolupráce uplatňuje*. Výsledky výzkumu jsou dokladem toho, že cíl byl naplněn. Získaná data mi umožnila zodpovědět jednotlivé výzkumné otázky, které jsem si stanovila pro účely tohoto výzkumu.

Dotazovaní respondenti jsou z převážné většiny ženy v mladším středním až středním věku. Mají letité zkušenosti v oboru s praxí delší než 15 let. S řízením a vedením mateřské školy mají střednědobé zkušenosti.

Řídící pracovníci vnímají aktuální stav spolupráce managementu MŠ ve zkoumaném regionu pozitivně. 88,24 % dotázaných ředitelů a 80 % zástupců spolupracuje s ostatními řediteli MŠ a tuto spolupráci hodnotí jako vyhovující či spíše vyhovující. Tyto výsledky odrážejí také jejich názor, že spolupracovat s jinými řídicími pracovníky v rámci regionu považují za důležité, a to ředitelé v 76,47 % a zástupci v 70 %. I přes to, že většina z nich spolu spolupracuje, 82 % ředitelů a 60 % zástupců vyjádřilo, že by se tato spolupráce dala zkvalitnit. Jakým způsobem však velká většina nedokázala odpovědět. Z několika získaných odpovědí vyplynulo, že i přes to, že jim nezbývá tolik času (což kromě vlastní motivace uvedli i jako jednu z bariér rozvoje spolupráce), ocenili by zvýšení nabídky různých seminářů a workshopů s konkrétními tématy. Největší přínos ve spolupráci vidí ředitelé v získávání a vyměňování si zkušeností, zástupci ředitelů uvedli rozvoji znalostí v oblasti předškolního vzdělávání. Řídící pracovníci se také shodli na tom, že jako přínos vidí v získání zpětné vazby a poznají jiné kolegy z prostředí mateřské školy.

V rámci výzkumného šetření jsme také dostali odpovědi na otázku, co je předmětem spolupráce managementu MŠ ve sledovaném regionu. Řídící pracovníci řeší v rámci setkávání nejčastěji zákonné změny týkající se předškolního vzdělávání. Dalším významným tématem je také organizační chod mateřských škol, a to hlavně u ředitelů, a také různé vzdělávací metody. Nejčastější forma setkávání je neformální, a to jak u ředitelů, tak zástupců. Z výzkumného šetření vyplynulo, že za velmi významné formy můžeme považovat semináře a workshopy, které jsou uplatňované u obou skupin respondentů. Řídící pracovníci se také setkávají při různorodých školních akcích. Pozitivní zjištění je, že převážná většina řídicích pracovníků, a to 88,24 % ředitelů a 70 % zástupců

sdílí zkušenosti, které získá, dál mezi své kolegy v mateřské škole. A to převážně spontánním rozhovorem či oficiální formou na pedagogických poradách.

Zjišťovala jsem také, jakým způsobem probíhá organizace spolupráce a kdo ji zajišťuje. Významnou roli zde hraje Místní akční skupina, která jednotlivé akce pořádá. Existuje i osoba, hlavní koordinátor, která akce plánuje a informuje o nich ředitele a zástupce MŠ v regionu, a to převážně elektronickou formou. Řídící pracovníci se těchto různých akcí účastní většinou jednou za měsíc.

8 Závěr

Spolupráce je všeobecně považována na jednu z hlavních strategií zkvalitňování práce škol a rozvoje školy jako celku. V rámci této práce jsem se zabývala spoluprací jako procesem, během kterého spolu lidé v prostředí školy komunikují, vzájemně na sebe reagují, sdílejí problémy, diskutují o tématech pro ně důležitých, předávají si zkušenosti, a tím dosahují společných cílů a podporují individuální rozvoj. Důraz byl kladem na spolupráci managementu na úrovni sítí škol v určitém regionu.

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, zda a jakým způsobem spolu spolupracuje management mateřských škol v rámci územní působnosti Místní akční skupiny Nad Prahou a jaké konkrétní formy spolupráce uplatňuje. Pro naplnění tohoto cíle jsem vycházela z poznatků získaných studiem a odborné literatury, převážně manažerské. Těchto znalostí jsem využila nejdříve v úvodní teoretické části, ve které jsem se věnovala pojmu obecného managementu, manažerské pozici a základním činnostem, které manažer v rámci svého působení vykonává. Kladem byl také důraz na spojitost obecného managementu s managementem školským, a jelikož tento pojem můžeme chápat také jako skupinu řídících pracovníků, zaměřila jsem na vymezení ředitelských rolí, postavení ředitele dle Školského zákona. Také jsem popsala činnosti spojené s funkcí zástupce ředitele. Vymezeny byly i kompetence řídících pracovníků. Pozornost byla dále věnována školám jako učícím se a spolupracujícím organizacím, vyzdvížena byla společná práce jako cesta k významnému zkvalitnění mateřských škol. Poukázala jsem na důležitost spolupráce na úrovni managementu, a to formou síťování škol, kolegiální evaluací, partnerství v místních akčních skupinách či konkrétními typy akcí, během kterých mají možnost se řídící pracovníci setkávat a společně spolupracovat.

Výzkumné šetření, které kombinovalo metodu dotazníkového šetření a částečně řízeného rozhovoru, mi poskytlo jednoznačný důkaz, že management mateřských škol spolu v rámci sledovaného regionu spolupracuje. Management mateřských škol se mezi sebou síťuje a vytváří partnerství v Místní akční skupině Nad Prahou. Uplatňuje konkrétní formy spolupráce jako např. semináře, workshopy, spolupracuje v rámci projektů či se setkává při společných školních akcích. Management mateřských škol se však také setkává neformálně. Pokud jim to čas a vlastní motivace dovolí, setkání probíhá alespoň jednou měsíčně. Z důvodu těchto zmíněných bariér spolupracují však velmi často také nepravidelně. V rámci setkání management diskutuje o tématech současného předškolního

vzdělávání, převážně o chystajících se legislativních změnách, inspirují se také chodem svých škol či rozvíjejí různé vzdělávací metody. Za pozitivní považují zjištění, že management z velké většiny předává nabyté zkušenosti dál mezi kolegy své školy, ač většinou pouze spontánním rozhovory.

Dílčím cílem bylo poskytnout zajímavý materiál, který by přinesl nové informace o tom, jakým způsobem probíhá spolupráce managementu mateřských škol v regionu Praha-východ. Pro účely této bakalářské práce byl vybrán vzorek pouze z regionu Praha-východ, v rámci kterého působí Místní akční skupina Nad Prahou. Bylo by jistě zajímavé získat i data z jiných regionů České republiky, která by poskytla komplexní obraz o oblasti spolupráce managementu mateřských škol.

9 Seznam použitých zdrojů

BEČVÁŘOVÁ, Zuzana. *Současná mateřská škola a její řízení*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-537-7.

BĚLOHLÁVEK, František, KOŠTAN, Pavol, a Oldřich ŠULEŘ. *Management: [co je management, proces řízení, obsah řízení, manažerské dovednosti]*. Brno: Computer Press, c2006. Business books (Computer Press). ISBN 80-251-0396-x.

BLAŽEK, Ladislav. *Management: organizování, rozhodování, ovlivňování*. 2., rozš. vyd. Praha: Grada, 2014. Expert (Grada). ISBN 978-80-247-4429-2.

BRADBURY, Helen. *Beyond reflective practice: new approaches to professional lifelong learning*. New York: Routledge, 2010. ISBN 978-0-415-46793-3.

CARNEGIE, Dale. *Jak rozvíjet vztahy s lidmi, působit na ně a získat jejich důvěru*. Praha: Práh, 2010. ISBN 978-80-7252-280-4.

CIMBÁLNÍKOVÁ, Lenka. *Management: studijní texty pro distanční studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, 2004. ISBN 80-244-0893-7.

DONNELLY, James H., James L. GIBSON a John M. IVANCEVICH. *Management*. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-422-3.

ELARD. The Local Action Group. [online]. 2015. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: http://www.elard.eu/en_GB/the-local-action-group

GORTON, Richard A., Judy A. ALSTON a Petra E. SNOWDEN. *School leadership & administration: important concepts, case studies & simulations*. 7th ed. Boston: McGraw-Hill, c2007. ISBN 978-0-07-301030-4.

KASÍKOVÁ, Hana. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno: AISIS, 2005. ISBN 80-239-4668-4.

KOCIANOVÁ, Renata. *Personální řízení: východiska a vývoj*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3269-5.

KOLAJOVÁ, Lenka. *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Praha: Grada, 2006. Poradce pro praxi. ISBN 80-247-1764-6.

KOŠTÁLOVÁ, Hana. *Scénář pro Peer Review* [online]. Praha: NUOV, 2012 [cit. 2017-02-16]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/VC1_4_Scenar_peer_review.doc

KOUBEK, Josef. *Řízení lidských zdrojů: základy moderní personalistiky*. 5., rozš. a dopl. vyd. Praha: Management Press, 2015. ISBN 978-80-7261-288-8.

KUBEŠ, Marián, Roman KURNICKÝ a Dagmar SPILLEROVÁ. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Praha: Grada, 2004. Manažer. ISBN 80-247-0698-9.

KURIKULUM S. Jak psát příklady dobré praxe. In: *Národní ústav odborného vzdělávání* [online]. 2011: NÚOV, 2011 [cit. 2017-04-15]. Dostupné z:

<http://www.nuov.cz/kurikulum/priklady-dobre-praxe-1>

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2006. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-114-6.

LEITHWOOD, Kenneth A. a Rosanne STEINBACH. *Expert problem solving: evidence from school and district leaders*. Albany: State University of New York Press, c1995.

SUNY series in educational leadership. ISBN 0-7914-2107-4.

MICHEK, Stanislav. *Kolegiální evaluace školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-480-9.

MIKULÁŠEK, Ivo. Jitka Gobyová: Má být ředitel manažerem školy nebo lídrem pedagogického procesu? In: *Česka škola* [online]. Praha: Albatros Media, 2011 [cit. 2017-04-11]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2011/12/jitka-gobyova-ma-byt-reditel-manazerem.html>

NS MAS. Národní síť místních akčních skupin České republiky. [online]. 2017. [cit. 2017-03-12]. Dostupné z: <http://www.nsmascr.cz/o-nas/mistni-akcni-skupiny/>

NS MAS. *Komunitně vedený místní rozvoj v praxi České republiky*. Dodatek k národnímu strategickému plánu LEADER 2014+ , praktické doporučení Národní sítě místních akčních skupin ČR pro přípravu implementace politik místního rozvoje v rámci víceletého finančního rámce 2014-2020. [online]. 2012. [cit. 2017-03-30]. Dostupné z: <http://www.nsmascr.cz/dokumenty/komunitne-vedeny-mistni-rozvoj/podklady-z-cr/>

OBST, Otto. *Základy obecného managementu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1365-5.

Orbis scholae: věnováno profesoru Jiřímu Kotáskovi. 1/2006. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006. ISBN 80-7290-278-4.

- PISOŇOVÁ, Mária. *Školský manažment pre študijné odbory učiteľstva a prípravu vedúcich pedagogických zamestnancov*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. ISBN 978-80-223-3621-5.
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- POL, Milan a Bohumíra LAZAROVÁ. *Spolupráce učitelů - podmínka rozvoje školy: řízení spolupráce, konkrétní formy a nástroje*. Praha: Agentura Strom, 1999. Škola 21. ISBN 80-86106-07-1.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Učebnice. ISBN 80-244-1415-5.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SYSLOVÁ, Zora. *Jak úspěšně řídit mateřskou školu*. 2., doplněné a aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-859-8.
- SYSLOVÁ, Zora. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-113-2.
- TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Monika PUŠKINOVÁ. *Zástupce ředitele, aneb, Život mezi mlýnskými kameny*. Praha: Wolters Kluwer, 2015. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-854-3.
- TROJAN, Václav, Irena TROJANOVÁ a Jiří TRUNDA. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro učitele*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-868-4.
- TROJANOVÁ, Irena. *Ředitel a střední management školy: průvodce pro ředitele a střední management ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2014a. ISBN 978-80-262-0591-3.

TROJANOVÁ, Irena. *Vedení lidí ve školách a školských zařízeních*. Praha: Wolters Kluwer, 2014b. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7478-656-3.

TROJANOVÁ, Irena, Václav TROJAN a Jindřich KITZBERGER. *Kompetence řídicích pracovníků ve školství*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. Řízení školy (Wolters Kluwer). ISBN 978-80-7357-899-2.

TRUNDA, Jiří a Kamil BŘÍZA, TROJAN, Václav, ed. *Řízení školy ve znalostní společnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. Školský management. ISBN 978-80-7290-541-6.

TURECKIOVÁ, Michaela. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0405-6.

VEBER, Jaromír. *Management: základy, moderní manažerské přístupy, výkonnost a prosperita*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Management Press, 2009. ISBN 978-80-7261-274-1.

VODÁČEK, Leo a Olga VODÁČKOVÁ. *Moderní management v teorii a praxi*. 3., rozš. vyd. Praha: Management Press, 2013. ISBN 978-80-7261-232-1.

WEIHRICH, Heinz a Harold KOONTZ. *Management*. Praha: Victoria Publishing, 1993. ISBN 80-85605-45-7.

ZNEBEJÁNEK, František. *Mezi konfliktem a kooperací: jednotná teorie konfliktu a kooperace*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2013. Studie (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-154-1.

10 Seznam příloh

Příloha 1 – Rámcová partnerská smlouva MAS Nad Prahou

Příloha 2 – Dotazník pro management mateřských škol

Příloha 1 - Rámcová partnerská smlouva MAS Nad Prahou

Rámcová partnerská smlouva MAS Nad Prahou o.p.s.

Rámcová partnerská smlouva

kterou níže uvedeného dne, měsíce a roku mezi sebou uzavřeli

MAS Nad Prahou o.p.s.

se sídlem Mělnická 275, 250 65 Líbeznice

IČ: 013 98 717

zastoupená ředitelkou společnosti Ing. Ivou Cucovou, MBA

zapsána v rejstříku obecně prospěšných společností, vedeného Městským soudem v Praze, oddíl O, vložka 1099

Zajištěním plnění této smlouvy je pověřena ředitelka společnosti.

(dále jen „Společnost“)

a

Partner

se sídlem

zastoupená

IČ:

DIČ:

(dále jen „Partner“)

I.

Preambule

Společnost prohlašuje, že tuto Rámcovou partnerskou smlouvu (dále jen „Smlouva“) uzavírá v souladu s článkem VIII. Zakládací smlouvy Společnosti a článkem IX. Statutu Společnosti. Účelem této Smlouvy je úprava vzájemných práv a povinností smluvních stran tak, aby docházelo k plnění účelů, pro které byla Společnost založena.

II.

Předmět smlouvy

Na základě této Smlouvy se Partner stává členem Místní akční skupiny Nad Prahou a svým podpisem na této Smlouvě s tím Partner vyjadřuje svůj výslovný souhlas.

III.

Práva a povinnosti partnera Místní akční skupiny

1. Partneri místní akční skupiny tvoří zájmové skupiny, které jsou cíleně zaměřené na problematiku strategie komunitně vedeného místního rozvoje.
2. Partner sám definuje příslušnost k zájmové skupině podle své převažující činnosti.
3. Partner může být příslušný pouze k jedné zájmové skupině.
4. Partner musí mít na území působnosti Místní akční skupiny trvalé bydliště, sídlo nebo provozovnu nebo musí prokazatelně na daném území místně působit.
5. Území působnosti Místní akční skupiny je definováno na základě schválení zařazení území obce do území působnosti místní akční skupiny zastupitelstvem obce.
6. Partner zastupuje veřejné nebo soukromé místní socioekonomické zájmy.
7. Partner má právo účasti na hlasování Valné hromady a právo být volen do orgánů Místní akční skupiny. Jeden partner může být kromě nejvyššího orgánu členem pouze jednoho povinného orgánu.
8. Partner písemně jmenuje zástupce k zastupování partnera v orgánech Místní akční skupiny. Je-li partnerem Místní akční skupiny právnická osoba, zmocní fyzickou osobu, aby ji v orgánech zastupovala, jinak právnickou osobu zastupuje člen jejího statutárního orgánu. Jeden zástupce může zastupovat více partnerů pouze v případě příslušenství k jedné zájmové skupině.
9. Je-li členem povinného orgánu fyzická osoba, musí být svéprávná a bezúhonná ve smyslu právního předpisu upravujícího živnostenské podnikání. Je-li členem právnická osoba, musí tuto podmínku splňovat také ten, kdo tuto právnickou osobu zastupuje.

IV.

Prohlášení o splnění podmínek pro přistoupení

1. Partner prohlašuje, že byl seznámen se Statutem Společnosti.
2. Partner se hlásí k zájmové skupině:

**IX.
Užívání logotypu**

Společnost povoluje Partnerovi užívání loga Společnosti anebo Partnerství za následujících podmínek:

1. Partner může použít logo Partnerství v rámci MAS Nad Prahou na svých propagačních materiálech a webových stránkách spolu s textem Partner regionu nebo Člen místní akční skupiny.
2. Partner může použít logo Společnosti na jím pořádaných akcích spolu s nápisem MAS Nad Prahou nebo Partner regionu Nad Prahou.
3. Partner se zavazuje při užití loga řídit se Grafickým manuálem Společnosti.
4. Partner se zavazuje ohlásit písemně Společnosti užití loga dle výše uvedených podmínek.

X.

Ostatní práva a povinnosti smluvních stran touto Smlouvou neupravená se řídí platnou legislativou ČR.

XI.

Tato Smlouva je vyhotovena ve dvou stejnopisech, z nichž po jednom obdrží každá ze smluvních stran.

Smluvní strany prohlašují, že se s obsahem této Smlouvy seznámily, jemu porozuměly a s ním souhlasí, neboť tento odpovídá jejich projevené vůli a tomu na důkaz připojují své podpisy.

V Libeznicích dne

V dne

.....
Ing. Iva Cucová, MBA
ředitelka společnosti
MAS Nad Prahou o.p.s.

.....

Příloha 2 – Dotazník pro management mateřských škol

- 1. Je vaše škola partnerem Místní akční skupiny Nad Prahou? (vyplní pouze ředitel)**
 - a) Ano
 - b) Ne

- 2. Považujete spolupracovat s jinými řídicími pracovníky MŠ v regionu Praha-východ za důležité?**
 - a) Ano
 - b) Ne

- 3. Spolupracujete s řídicími pracovníky jiných MŠ v regionu Praha-východ?**
 - a) Ano
 - b) Ne

- 4. Jak hodnotíte současnou spolupráci řídicích pracovníků v rámci regionu Praha-východ?**
 - a) Vyhovující
 - b) Spíše vyhovující
 - c) Spíše nevhovující
 - d) Nevhovující

Pokud hodnotíte c) nebo d) prosím stručně uveďte důvod: _____

- 5. Jaký přínos vidíte ve spolupráci s jinými řídicími pracovníky MŠ v regionu? Je možné vybrat více odpovědí.**
 - ☐ Zpětné vazby
 - ☐ Získávání a výměna zkušeností
 - ☐ Diskutování na téma současného předškolního vzdělávání
 - ☐ Poznání jiných kolegů
 - ☐ Jiné – vyplňte: _____

- 6. Myslíte si, že by se dala spolupráce řídicích pracovníků MŠ v regionu Praha-východ zkvalitnit? Pokud ano, jakým způsobem.**
 - a) Ano, jakým způsobem? _____
 - b) Ne

- 7. Co Vás nejvíce limituje v rozvoji spolupráce s jinými řídicími pracovníky MŠ v regionu? Je možné vybrat více odpovědí.**
 - ☐ Nezáměr ostatních řídicích pracovníků
 - ☐ Nedostatek financí

- ☐ Vlastní motivace
- ☐ Čas
- ☐ Nízká podpora ze strany státu
- ☐ Nízká podpora ze strany zřizovatele
- ☐ Jiné – vyplňte: _____

8. Jak často se setkáváte s řídicími pracovníky z jiných MŠ v rámci regionu?

- a) Častěji jak 1x do měsíce
- b) 1x za měsíc
- c) 1x za půl roku
- d) 1x do roka
- e) Nepravidelně

9. S jakými formami spolupráce managementu MŠ máte zkušenosti? Je možno vybrat více odpovědí.

- ☐ Ředitelské porady
- ☐ Projekty
- ☐ Mentoring mezi školami
- ☐ Vzájemné hospitace
- ☐ Kulaté stoly
- ☐ Ukázky přímé práce s dětmi
- ☐ Semináře a workshopy
- ☐ Společné akce škol
- ☐ Neformální setkání

10. Jaká témata diskutujete v rámci jednotlivých setkání s jinými řídicími pracovníky?

11. Sdílíte informace získané od jiných řídicích pracovníků MŠ s ostatními kolegy ve své škole? Pokud ano, jakým způsobem?

- a) Ano
- b) Ne

Pokud ano, jakým způsobem? _____

12. Pohlaví

- a) Žena
- b) Muž

13. Váš věk?

- a) Mladší jak 30 let
- b) 31-40 let
- c) 41-50 let
- d) 51-60 let
- e) Starší jak 60 let

14. Jaká je celková délka vaší praxe?

- a) Méně jak 5 let
- b) 6-10 let
- c) 11-15 let
- d) více jak 15 let

15. Kdo v regionu pořádá jednotlivé akce, v rámci kterých máte možnost spolupracovat s jinými řídicími pracovníky?

- a) MAS Nad Prahou
- b) Samotné mateřské školy
- c) Neformálně samotný management
- d) Neúčastním se, takže nevím
- e) Jiné, prosím doplňte: _____

16. Jak dlouho působíte ve funkci ředitele/zástupce školy?

- a) Méně jak 3 roky
- b) 4-7 let
- c) 8-11 let
- d) více jak 11 let

11 Seznam zkratk

ČŠI	Česká školní inspekce
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
FKSP	fond kulturních a sociálních potřeb
MAS	místní akční skupina
MŠ	mateřská škola
PR	peer review
PV	předškolní vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
ŠVP	školní vzdělávací program

12 Seznam obrázků

Obrázek 1 – Rozdělení rolí ředitele (podle Trojanové, 2014b, s. 10)

13 Seznam tabulek

Tabulka 1 – Maticové zobrazení manažerských funkcí (podle Vodáčka a Vodáčkové, 2013, s. 69)

Tabulka 2 – Kompetenční model řídicího pracovníka – volně inspirováno (Trojanová, Trojan, Kitzberger, 2012, s. 62; Trojan, Trojanová, Puškinová, 2015, s. 51-52)

Tabulka 3 – Schéma pozitivní vzájemné spolupráce (Kasíková, 2006, s. 13)

14 Seznam grafů

Graf 1 – Výběrový soubor respondentů

Graf 2 – Počet řídících pracovníků

Graf 3 – Pohlaví řídících pracovníků

Graf 4 – Pohlaví ředitelů

Graf 5 – Pohlaví zástupců

Graf 6 – Věk řídících pracovníků

Graf 7 – Věk ředitelů

Graf 8 – Věk zástupců

Graf 9 – Délka praxe

Graf 10 – Délka praxe ředitelů

Graf 11 – Délka praxe zástupců

Graf 12 – Počet let ve funkci

Graf 13 – Délka funkce ředitelů

Graf 14 – Délka funkce zástupců

Graf 15 – Vnímání potřeby spolupráce

Graf 16 – Potřeba spolupráce ředitelů

Graf 17 – Potřeba spolupráce zástupců

Graf 18 – Spolupráce řídících pracovníků

Graf 19 – Spolupráce ředitelů

Graf 20 – Spolupráce zástupců

Graf 21 – Hodnocení spolupráce

Graf 22 – Hodnocení ředitelů

Graf 23 – Hodnocení zástupců

Graf 24 – Přínos spolupráce pro ředitele

Graf 25 – Přínos spolupráce pro zástupce

Graf 26 – Názor na zkvalitnění spolupráce

Graf 27 – Zkvalitnění dle ředitelů

Graf 28 – Zkvalitnění dle zástupců

Graf 29 – Bariéry spolupráce u ředitelů

Graf 30 – Bariéry spolupráce u zástupců

Graf 31 – Akce, kterých se účastní ředitelé

Graf 32 – Akce, kterých se účastní zástupci

Graf 33 – Sdílení informací s kolegy

Graf 34 – Sdílení řediteli

Graf 35 – Sdílení zástupci

Graf 36 – Pořadatelé akcí

Graf 37 – Partnerství v MAS Nad Prahou

Graf 38 – Procentuální partnerství v MAS Nad Prahou

Graf 39 – Jak často se setkávají řídící pracovníci

Graf 40 – Pravidelnost setkání ředitelů

Graf 41 – Pravidelnost setkání zástupců